Propuestas de enseñanza

1

El juego en el Nivel Inicial

Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza

OEI idie Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa Argentina
XUNTA DE GALICIA
BBVA
unicef

Propuestas de enseñanza

1

El juego en el Nivel Inicial

Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza

idie Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa Argentina
XUNTA DE GALICIA
BBVA
unicef

Sarlé, Patricia M.
Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza / Patricia M. Sarlé ; Inés Rodríguez Sáenz ; Elvira Rodríguez ; coordinado por Verona Batiuk ; edición literaria a cargo de Damián Atadía y Verona Batiuk. - 1a ed. - Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010.
56 p. : il. ; 30x23 cm. - (El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de Enseñanza)

ISBN 978-987-26134-0-2

1. Educación Inicial. I. Rodríguez Sáenz, Inés II. Rodríguez, Elvira III. Batiuk, Verona, coord. IV. Atadía, Damián, ed. lit. V. Batiuk, Verona, ed. lit. VI. Título
CDD 372.21

Fecha de catalogación: 13/08/2010

Copyright: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
1º edición agosto de 2010
5.000 ejemplares

Responsable Técnico del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) - OEI - Oficina Regional Buenos Aires
Verona Batiuk. Coordinadora del Área de Apoyo a la Educación Infantil y a los Derechos de la Infancia

Responsable Técnico de UNICEF
Elena Duro. Especialista en Educación

Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE). Argentina
Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Oficina Regional Buenos Aires
Paraguay 1510 - 2do. piso (C1061ABD)
Ciudad de Buenos Aires
idie@oei.org.ar
www.oei.org.ar

UNICEF - Oficina de Argentina
Junín 1940. Planta Baja (C1113AAX)
Ciudad de Buenos Aires
buenosaires@unicef.org
www.unicef.org/argentina

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente siempre que se haga referencia a la fuente.

El juego en el Nivel Inicial

Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza

Autoras: Patricia Sarlé
Inés Rodríguez Sáenz
Elvira Rodríguez

Coordinación general: Verona Batiuk

Responsables de Edición:	Damián Atadía
	Verona Batiuk
Coordinación de producción gráfica:	Silvia Corral
Diseño:	Hernán Corral
Fotografías:	IDIE - OEI - Argentina
	Asociación Civil Educación para todos

Índice

Presentación 7

Introducción 9

1. El Juego en la Educación Inicial 19

1.1. ¿Qué entendemos por jugar? 22

1.2. El juego como medio y contenido: las propuestas de enseñanza 24

2. La Educación Inicial y la organización de los tiempos 29

2.1. Las actividades cotidianas o de rutina 30

2.2. El tiempo instructivo y el tiempo inerte 35

2.3. La organización de la enseñanza y los tiempos 40

2.3.1. Organización del tiempo "extenso" del Proyecto 41

2.3.2. El uso del tiempo en la jornada diaria 44

3. Una vuelta más: la documentación de la tarea 49

3.1. El registro de los procesos 49

3.2. Hacer visible la propuesta pedagógica de las salas y el jardín 50

3.3. Distintas estrategias de registro 51

Bibliografía y normativa 53

Presentación

*La **Convención sobre los Derechos del Niño**, ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, constituye una expresión firme del compromiso de los Estados por garantizar las mejores condiciones para el crecimiento y desarrollo de todos los niños.*

En su preámbulo, la Convención reconoce la especificidad de los cuidados y asistencia a los que tiene derecho la infancia.

En este sentido, el derecho de los niños al juego y a las actividades recreativas propias de su edad es establecido expresamente por la Convención en su Artículo 31. Por primera vez, los Estados se comprometen a garantizar que los niños gocen del derecho al juego y al esparcimiento.

Argentina asume este compromiso en la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006. Es objetivo, tanto para el Nivel Inicial como para la Educación Primaria, "promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social".

UNICEF contribuye con esta Serie a impulsar el juego en el Nivel Inicial. Estas páginas se ocupan del juego dentro del contexto escolar. Están destinadas tanto a los equipos directivos como a los docentes de Nivel Inicial y tienen por objeto ofrecer herramientas valiosas para la discusión, reflexión y renovación de las propuestas de enseñanza. Buscan también brindar recursos para planificar la tarea cotidiana en las salas. Toman al juego como objeto de estudio y analizan su valor central como contenido cultural para los niños pequeños, así como su potencial como medio para la enseñanza de otros contenidos. Ayudan a comprender la importancia del rol del docente en la promoción del juego. Ofrecen también el análisis de diferentes formatos del juego y su inclusión en el diseño de prácticas innovadoras, de modo que juego y contenido se entrecrucen de manera permanente.

Con este material queremos colaborar para que cada vez más niños asistan al Nivel Inicial, pero también y fundamentalmente, para que los jardines de infantes ofrezcan propuestas educativas de calidad. Es nuestro propósito que la experiencia cotidiana en los jardines brinde a los niños propuestas educativas ricas y didácticamente adecuadas, para promover su placer por conocer y aprender.

Andrés Franco

Representante de UNICEF Argentina

Introducción

El Nivel Inicial ha registrado un importante proceso de crecimiento en el país. En la actualidad el acceso a la educación infantil a la edad de 5 años se encuentra prácticamente garantizado para todos los niños y niñas sin importar su condición social[1]. Esto es producto de un trabajo sostenido y conjunto. Desde los gobiernos hasta los docentes y los referentes que han dedicado su labor profesional y han puesto un enorme compromiso en la educación infantil, contribuyeron de distintas maneras para que esta realidad sea posible hoy. El reconocimiento acerca de la importancia crucial de la educación de los más pequeños es cada vez más extendida y esto se traduce en normativa y otras iniciativas políticas que desde diferentes ángulos respaldan esta premisa. En esta línea, la Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, reconoce a la Educación Inicial como una prioridad pedagógica (artículo 18).

Dicha expansión y tal reconocimiento nos llenan de responsabilidades ya que el logro de tales niveles de asistencia sólo puede considerarse democrático desde el punto de vista del acceso al conocimiento, siempre y cuando las experiencias educativas que se les brinden a los niños en el cotidiano de los jardines resulten ricas, con contenido educativo, adecuadas desde el punto de vista didáctico y diseñadas de tal modo que promuevan el placer por conocer, por aprender.

Todos los que trabajamos en y para el Nivel Inicial -docentes, directivos, responsables técnicos y políticos, especialistas- debemos ser capaces de lograr una garantía de educación de calidad, sobre todo para los niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad social[2].

El Nivel Inicial es el primer escalón en la trayectoria escolar de los niños y es como tal una experiencia única e irrepetible. La responsabilidad por la equidad en materia de Educación Infantil debe contemplar a la vez inclusión y propuestas educativas de calidad. Este Cuaderno es parte de una serie de propuestas de enseñanza sobre el juego en el Nivel Inicial para niños y niñas de 5 y 4 años y ha sido elaborada atendiendo a dicha responsabilidad.

Su propósito es mejorar las oportunidades educativas de los niños que asisten al Nivel Inicial a partir de la reflexión y renovación de las propuestas de enseñanza. Para esto se presentan propuestas:

- Adecuadas a las características del nivel y a la edad de los niños
- Actualizadas desde el punto de vista didáctico y pedagógico
- Oportunas, ya que se plantean para desarrollar a lo largo de un año escolar -el de asistencia obligatoria- para garantizar una experiencia de educativa de calidad que en muchos casos aún sigue siendo la única.

1 La tasa de escolarización a la edad de 5 años ascendía al 95% en 2007 (Fuente: Ampliación de la cobertura del Nivel Inicial, Área de Programación Educativa, Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación de la Nación, 2007).
De aquí en más cada vez que se presente el genérico niños se hará referencia a niñas y niños.

2 Para conocer algunos de los resultados y principios que fundamentan esta propuesta ver Verona Batiuk "La enseñanza como responsabilidad política. Reflexiones en torno a la situación del nivel inicial en el NEA" en: *En cursiva*, revista temática sobre infancia y educación, Año 4, Nº 6, agosto de 2010, Bs. As.: Fundación ARCOR.

Para la producción de esta serie priorizamos dos objetivos de la Ley de Educación Nacional que consideramos centrales. En primer lugar "(c) Desarrollar la capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje". Se trata de inspirar y promover en los niños el placer por aprender y conocer el mundo a partir de diversas y ricas experiencias.

En segundo lugar, consideramos "(h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo" ya que la población destinataria de estas propuestas se encuentra en situación de vulnerabilidad social (LEN, Artículo 20).

Uno de los contenidos y medios culturales que vertebra la educación infantil es el juego. Jugar en el jardín implica una particular experiencia que tiene características singulares respecto del jugar fuera del contexto escolar. Brindar una educación de calidad para los niños pequeños implica indefectiblemente ocuparse de las propuestas didácticas ligadas al juego.

A través de los Cuadernos que componen esta serie se pretende brindar elementos para:

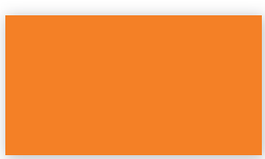
1. Comprender cómo el juego puede ser no sólo un medio para enseñar contenidos sino también un contenido de valor cultural para los niños pequeños.
2. Comprender la importancia del rol del docente en la promoción del juego.
3. Conocer diferentes formatos de juego y su inclusión en el diseño de prácticas innovadoras.

Son tres los aspectos que se consideran claves a la hora de pensar las propuestas de enseñanza en esta serie:

- La centralidad del juego.
- La centralidad de los contenidos.
- La organización de la vida cotidiana en el jardín de infantes que hace efectiva el entrecruzamiento entre juego y contenidos.

En este Cuaderno se presenta la perspectiva didáctica sobre juego en la que se enmarca esta serie. Como el juego se basa en la experiencia, las propuestas lúdicas se plantean a partir del tratamiento de distintos contenidos (del mundo social y natural, de la literatura, del arte) y del trabajo a partir de distintas fuentes de información (diversos tipos de texto, imágenes, música, otros). Es por eso que, aunque el eje de los Proyectos de cada uno de los Cuadernos es el juego, algunas de las actividades que se presentan no son lúdicas y se alternan con las lúdicas. La intención es ofrecer ejemplos concretos para amalgamar los tipos de juego con el desarrollo de contenidos curriculares.

Cada Proyecto toma como eje central un tipo de juego: dramático, de construcción y con reglas convencionales. Para los juegos dramáticos se apela principalmente a los textos narrativos, para el juego de construcción a los textos informativos, y en los juegos con reglas se privilegia los textos instructivos.



Este énfasis puesto en los tipos de juego y los tipos de texto no deja por fuera otros contenidos de cada Proyecto. De este modo, pueden reconocerse a lo largo del desarrollo de las distintas propuestas, los aportes de las ciencias naturales y sociales, de la matemática, las artes (plástica, música, expresión corporal, literatura), entre otras.

La definición de los Proyectos y la organización de los contenidos se realizó a partir de actividades coherentes, regulares y con nivel de complejidad creciente tomando al Juego como eje central de las prácticas docentes cotidianas en el Nivel Inicial tal como se lo define en la normativa curricular vigente y en la literatura especializada.

Las propuestas se diseñaron para la edad de 5 años por su carácter obligatorio y como se mencionó antes, la edad a la que acceden al Nivel Inicial casi la totalidad de los niños del país. Además, según los contextos, es en la sala de 5 donde más puede relegarse el juego frente a la enseñaza de contenidos que se consideran necesarios para alcanzar una escolaridad básica exitosa. Aún así, las propuestas que se presentan aquí pueden desarrollarse para niños de 4 y, con debidas adecuaciones, para niños de 3 años (tanto en salas independientes o pluriedad).

El propósito es acercar a los niños a un conjunto de saberes que deben formar parte de su educación por su significación subjetiva y social. Tal como se señala en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (2004), *"nuestro objetivo es generar igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos que contribuyan a la integración social plena de los niños y niñas y al sostén de valores que favorecen el bien común, la convivencia social, el trabajo compartido y el respeto por las diferencias" (Pág. 5).*

Cada uno de los tipos de juego se vinculan con los propósitos y sentidos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (NAP).

- **Juego con objetos y juegos de construcción**. Este tipo de juego permite abordar un aspecto particular de los propósitos de los NAP: *"Favorecer la indagación del ambiente promoviendo el conocimiento y organización de la realidad. Iniciarse en la identificación de problemas ambientales que afectan la vida cotidiana. Promover la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del ambiente"* (NAP, p. 15), a través del "…*reconocimiento de que los objetos están construidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios. El reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación: estructuras y funciones) y formas de comportamiento; el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente…"* (NAP, p. 20).

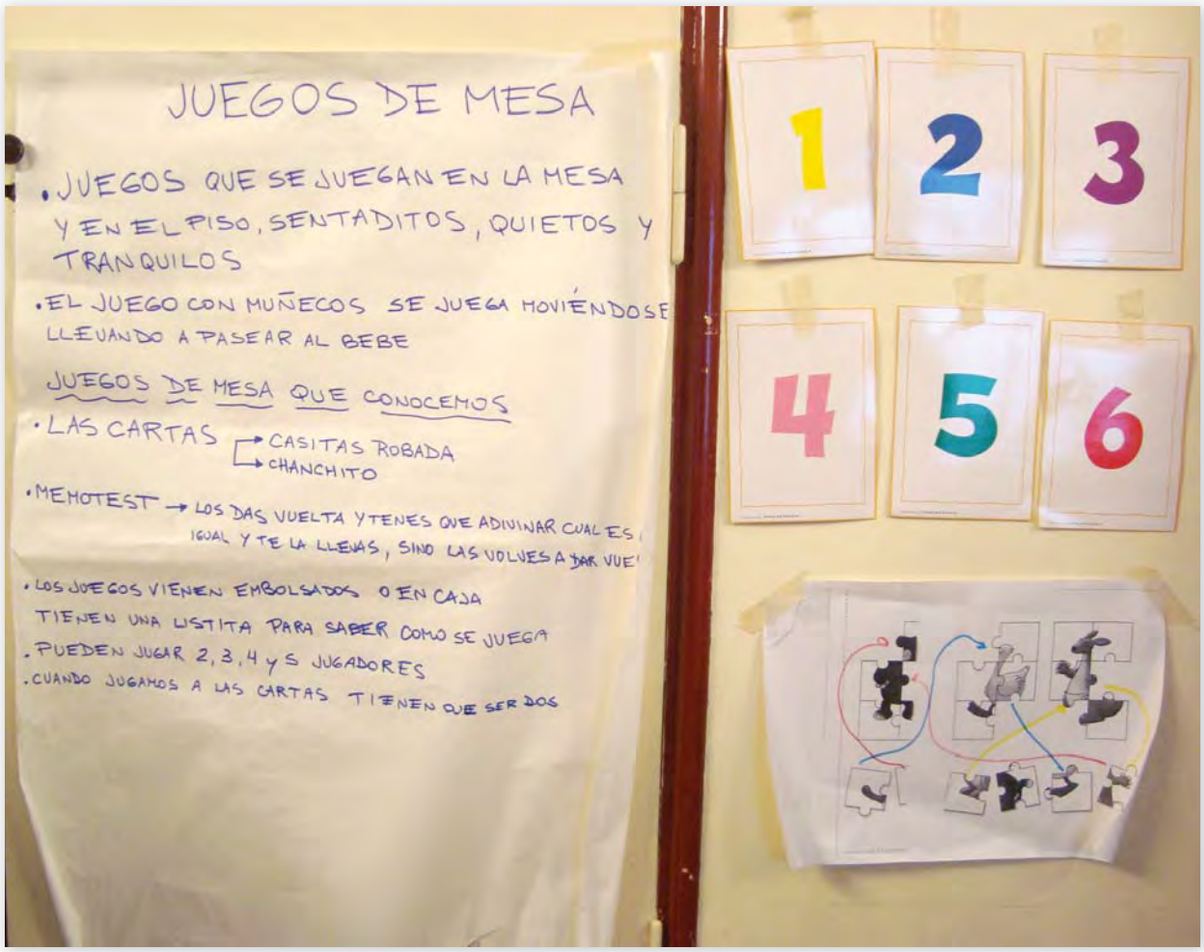
  El tema elegido en uno de los Cuadernos de la serie es **"Casas, cuevas y nidos"**. La idea es invitar desde el juego a la creación de múltiples ambientes y escenarios; indagar acerca de los objetos y los seres vivos, sus propiedades y sus modos de combinación para descubrir, analizar, aprovechar y modificar el entorno natural y social.

  En esta oportunidad el tipo de texto que se privilegia como fuente de información es el **informativo** (como la enciclopedia). Se pretende profundizar el conocimiento y la comparación entre los diferentes hábitats, los modos de edificación, etc.

El Jardín de Infantes Nº 52 de Fontana, Chaco, organizó una salida para visitar la laguna cercana a la escuela y un lugar de cría y cuidado de equinos. Luego del registro acerca de los lugares en los que "viven" los caballos, los niños realizaron construcciones en base a lo que habían observado y aprendido. El arco de ingreso al lugar y las rampas que usan con caballos fueron algunas de esas construcciones.

- Juego dramático. A través de este tipo de juego se busca "Propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, brindando un ámbito confiable que ofrezca oportunidades para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros y que promueva el conocimiento del mundo cultural". A la vez que "Promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles." (NAP, p. 14). En este sentido, "…el reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales... la producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños… (y) la exploración, observación, interpretación de producciones artísticas", (NAP, p. 18) son medios para lograr estos propósitos.

  Para juego dramático, en otro de los Cuadernos de la serie el tema seleccionado es **"Las Hadas, los duendes y los brujos"** y el tipo de texto que se privilegia como fuente de información es el literario. Este Proyecto se inicia con la lectura de cuentos maravillosos, leyendas o poesías, en los que los protagonistas permitan imaginar otros mundos posibles, crear ambientes diversos y dejar volar la imaginación tomando como punto de encuentro las múltiples posibilidades que ofrece el juego simbólico.

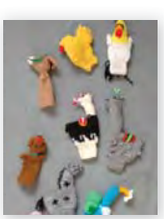


- **Juegos con instrucciones o reglas convencionales**. Este tipo de juego permite a los niños aproximarse a la comprensión de: *"las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas…; valorar e identificar algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen; la propia historia personal y social…"* (NAP, p. 21). Es decir, descubrir al juego *"como contenido de valor cultural, incentivando su presencia en las actividades cotidianas"* y encontrar nuevos formatos para *"Integrar a las familias en la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo y articular con la comunidad para potenciar el logro de los objetivos educativos"* (NAP, p. 14). En un Cuaderno sobre juego reglado se plantea un Proyecto para armar **un Álbum de juegos**. Son propósitos de este proyecto aprender las instrucciones y los modos de jugarlos, las variaciones en su formato que le asignan los diversos jugadores; reconocer retahílas y rimas que relatan la regla... El tipo de textos que andamia este proyecto son los textos instructivos (manuales, instrucciones, recomendaciones).

El propósito transversal y común a todos los Proyectos es brindar a los niños una aproximación a la alfabetización inicial, definida como el conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal) y al lenguaje escrito en particular (véase NAP p. 8).

En síntesis:

- **Cada Proyecto se centra en un tipo de juego como foco.** Sin embargo, pueden aparecer "armónicamente ligados" otros tipos de juego. Por ejemplo, "Jugar a la Casita" en el Proyecto de "Casas, cuevas y nidos", supone un juego de tipo dramático junto con el de construcción. La confluencia de ambos tipos de juego, enriquece y sostiene la propuesta.
- **Cada Proyecto necesita diferentes fuentes de información** tanto para los niños, como para los educadores. Aquí optamos por hacer hincapié en diversos tipos de textos: **textos narrativos** (cuentos, leyendas, poesías) para el juego dramático, **textos instructivos** (prospectos de medicamentos, instructivos de juegos, manuales para el usuario de artefactos) para el juego con reglas convencionales y **textos informativos** (enciclopedias, diccionarios) para el juego con objetos y de construcción.
- **La selección de contenidos para la organización de los Proyectos se sustenta prioritariamente en el campo del juego y de la alfabetización.** Asimismo, se asumen contenidos de diferentes campos de conocimiento, presentes a lo largo del desarrollo de la propuesta. Las ciencias sociales y las ciencias naturales nos acercan información relativa a las instituciones, los roles y funciones sociales, el modo de uso de los objetos y sus características, la mirada sobre el entorno, etc. El campo de la matemática y el lenguaje, nos permite sistematizar comparaciones, utilizar medidas, hacer definiciones sobre el uso y la organización del espacio, sistematizar la información a través de cuadros, carteles, notas, dialogar, armar preguntas y hacer entrevistas, etc. Finalmente, los contenidos pertenecientes al campo de los lenguajes expresivos (música, literatura, expresión corporal, plástica y artes visuales,…), acompañan el desarrollo de todos los Proyectos ya sea porque nos permiten comprender mejor los contextos de producción o porque son medios que facilitan la expresión estética. La apreciación de imágenes visuales (como reproducciones de casas, retratos), musicales (como la música llamada clásica para situarnos en alguna escena en particular; los sonidos de las diferentes aves…) son fuentes que nutren la imaginación de los niños y facilitan el desarrollo de su capacidad creadora.
- Finalmente, **los Proyectos apelan fuertemente a mostrar cómo, en la práctica de sala, se posibilitan actividades que facilitan el desarrollo de la capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje para todos los niños, tomando al juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social** (Véase Ley Nacional 26.206, art. 20 inc. C y D).



En definitiva, con esta propuesta y a través de cada uno de los proyectos y sus actividades, nos proponemos contribuir a la mejora de las oportunidades educativas de los niños que asisten al Nivel Inicial en el marco de un trabajo conjunto con maestros, directores y responsables técnicos y políticos.

Jardín de Infantes, Fontana, Chaco.

1. El Juego en la Educación Inicial

No existe libro de pedagogía o didáctica para el Nivel Inicial que no hable del JUEGO. Desde el momento en que se creó el Jardín de Infantes como institución dedicada a la infancia, el juego se definió como el *método* para enseñar a los niños pequeños. Federico Froebel, María Montessori, Ovidio Decroly, Rosa y Catalina Agazzi, todos los que solemos llamar "precursores" de la educación inicial, vieron al juego como el modo en que se debían pensar las propuestas de enseñanza para niños menores de 6 años.

Sala Anexa a Escuela Primaria, Aristóbulo del Valle, Misiones.

La centralidad dada al juego marcó de tal manera las prácticas de enseñanza que le otorgó al Jardín de Infantes una fisonomía particular. Muebles adaptados al tamaño de los niños, juguetes de diferente tipo, objetos puestos al alcance y clasificados según su función, colores y dibujos diferencian las salas de Jardín de las de primaria.

Los cambios curriculares y el paso del tiempo no parecen afectar los enunciados en torno a la importancia del juego en las salas. Por el contrario, dos hechos marcan hoy una revalorización del juego en los documentos oficiales:

- La Ley de Educación Nacional (LEN 26.206/2006) señala al juego como uno de los objetivos de la Educación Inicial. En el artículo 20d propone *"Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social"*.
- Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (NAP, 2004) destacan su importancia en la acción educativa del nivel y la responsabilidad del educador por enseñar a jugar dada la diversidad de historias culturales y sociales que portan los niños. En este sentido señalan:

"La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). ***Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende*** *y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad.* ***Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos****: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos"* (Pág. 12) (el destacado es propio).

Escuela Primaria Nº 882 con sala anexa de Nivel Inicial, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Sin embargo, en las prácticas cotidianas en la escuela infantil el juego ocupa mucho lugar en el pensamiento del *maestro, pero tan sólo* un pequeño lugar *en la concreción o materialización* de las propuestas de enseñanza.

Aún cuando TODO en el Jardín de Infantes invita a jugar, esta suerte de *"atmósfera lúdica"* propia de la disposición, el tamaño, los colores y la organización del ambiente y los materiales no alcanza para garantizar la posibilidad de jugar[3].

¿Qué significa garantizar la centralidaddel juego en las prácticas de enseñanza?

Enunciamos aquí cuatro afirmaciones sobre las cuales se sustenta este trabajo:

- **La necesidad de una "voluntad política" para integrar el juego en la sala.** Que no aparezca solamente de manera espontánea porque los niños juegan o porque el maestro lo utiliza como recurso para atraer su atención o motivarlos. El juego es generador de aprendizaje en los niños pequeños y desempeña un papel importante en el modo en que comprenden y conocen el mundo. La ausencia del juego en las salas no puede justificarse por falta de tiempo o por la necesidad de incluir otros contenidos.
- **La necesidad de asumir al juego como contenido que requiere ser planificado.** El juego es un contenido y en tanto expresión cultural, demanda ser enseñado. Esto supone que el maestro debe planificar el tipo de mediación según el juego previsto, el tiempo, los espacios, los materiales, el modo de operar de los jugadores y las estrategias que se van a diseñar para garantizar que los niños se apropien de la propuesta lúdica.
- **En algunos Diseños curriculares se diferencia al juego como una actividad en sí del juego como estrategia para enseñar.** Ambas posibilidades deben estar presentes en la sala.La necesidad de reconocer que se enseñan juegos y se enseña "a través" de juegos. Es crucial lograr un equilibrio entre ambas posibilidades. Así como la "atmósfera lúdica" no garantiza la presencia del juego, tampoco lo garantiza el uso del juego como medio para enseñar[4].
- La necesidad de asumir la responsabilidad de la escuela de potenciar el juego de los niños ofreciendo propuestas que aumenten su capacidad para conocer, aprender y enriquecer su imaginación.

En esta **Serie de Cuadernos** se presentan propuestas concretas que muestran cómo es posible sostener al juego como eje de las prácticas y articularlo con la enseñanza de contenidos variados.

3 Para ampliar el concepto de "atmósfera o textura lúdica" ver Patricia Sarlé. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós, 2006. Capítulos 2 y 3.

4 En algunos Diseños curriculares se diferencia al juego como una actividad en sí del juego como estrategia para enseñar. Ambas posibilidades deben estar presentes en la sala.

1.1. ¿Qué entendemos por jugar?

Diferentes estudios señalan que el juego es una experiencia que modifica al que lo experimenta. Comencemos por las definiciones:

> El juego es un **espacio de interacción** a partir de la creación de una **situación imaginaria** en la cual los niños se involucran **voluntariamente** bajo la **intención, el deseo o propósito de "jugar a"**. En el juego, los niños se acogen a las reglas que permiten que el juego se sostenga.

Tomemos esta enunciación y analicemos cada uno de los conceptos que menciona:

- El juego tiene su origen en una **intención, un deseo o propósito propio del jugador**. Algunos lo llaman "necesidad insatisfecha". Otros atribuyen el surgimiento del juego a la imposibilidad del niño de "conocer y dominar la realidad". Ahora bien, ya sea que se lo vincule con el placer, la diversión, el entretenimiento o la búsqueda de respuestas, el juego tiene su origen en el jugador. Por esto es automotivado.
- La consecuencia inmediata de este origen, es que "nadie juega si no quiere". Es decir, el juego supone la **voluntad** del jugador. Tiene un carácter voluntario. Esto no significa que el niño sea siempre quien inicia el juego y que, por lo tanto, desde "fuera del niño" (la escuela, el maestro, otros niños), no puedan proponerse juegos. Pero para que realmente exista, el jugador debe "subirse" al juego, hacerlo propio.
- Para "entrar en el juego" se necesita "salir de algún lugar". Cuando el niño juega crea un marco de realidad diferente que combina aspectos propios de la realidad (fruto de la experiencia personal) y otros propios del campo de la **imaginación**. Una situación imaginaria en la que el niño puede ser otro (asumir roles o papeles sociales diversos); equivocarse sin temer las consecuencias (porque puede comenzar de nuevo); encontrar respuestas y ensayarlas; volver a vivir una situación pero dándole otro final.
- Ahora bien, el marco que crea el juego está sujeto a las **reglas** propias del contexto social donde es recreado. Reglas que no se verbalizan, como es el caso de las que orientan el juego simbólico y el de construcción[5], o por el contrario, reglas que se constituyen en instrucciones fijas a respetar para sostener el juego (reglas convencionales propias de los juegos de mesa). Todas ellas, son reglas que permiten que los juegos no sean caóticos y que los diversos jugadores puedan jugar juntos aún sin ponerse previamente de acuerdo más que en lo esencial.
- Esta suerte de confrontación entre lo imaginario y lo real, las reglas y la situación jugada, "yo, el otro y el nosotros", hace que el juego, aún cuando se juegue "a solas", suponga la creación de un **espacio de interacción**. Es decir, el jugador sabe que está jugando; y lo sabe, porque puede salir del juego y decir "estoy jugando" (aún cuando no medien palabras).

5 El juego simbólico se organiza según las restricciones que rigen en la situación social que se está representando. Así, se espera que "una mamá" actúe de determinada manera y aquel que asume dicho rol ajusta sus acciones a esas reglas. El juego de construcción está regulado por las características de los objetos o escenarios que funcionan como "modelos" para la construcción que se está realizando. Si el niño quiere construir un puente, sus decisiones se orientarán a que su obra se parezca a la imagen que él tiene acerca de este tipo de construcción.

En este juego de construcción en una situación cotidiana se expresa la intención y voluntad del jugador (niña de 3 años), su imaginación y las reglas que imponen el contexto y las características de los objetos.

Por todo lo expresado, entre otras cosas, jugar le permite a los niños pequeños:

- Manejarse en un contexto que le posibilita ejercitar funciones cognitivas con las que ya cuenta, potenciar la exploración y la construcción del conocimiento.
- Negociar con otros, ponerse de acuerdo y compartir valoraciones, percepciones y emociones sobre sí mismo, los otros y las cosas.
- Construir un grado de confianza cada vez mayor en su propia capacidad frente a lo que puede hacer y adquirir la fuerza de voluntad para perseverar en el aprendizaje (logros que contribuyen a su autoestima).
- Aprender a coordinar acciones, tomar decisiones y desarrollar una progresiva autonomía.
- Resolver problemas y reducir las consecuencias que pueden derivarse de los errores frente a situaciones nuevas.
- Enriquecer su mundo cultural al conocer y participar de producciones propias de su comunidad y de otras comunidades.

Estas afirmaciones nos permiten comenzar a comprender por qué es tan importante, en los niños pequeños, privilegiar la presencia del juego en los espacios formales de aprendizaje.

Sala anexa de Nivel Inicial de la Escuela Nº 680, Aristóbulo del Valle, Misiones.

1.2. El juego como medio y contenido: las propuestas de enseñanza

En el Jardín de Infantes se realizan diferentes actividades. Algunas están orientadas al aprendizaje de ciertos hábitos de orden, higiene, alimentación y cortesía. Así, los saludos, el momento de la colación y el orden de los objetos forman parte de las tareas cotidianas. Cuanto más pequeños son los niños, más dependen del adulto en la realización de estas actividades y parte de los objetivos vinculados con la autonomía y el propio conocimiento, están orientados a la adquisición de estos hábitos.

Además, forman parte de la vida del Jardín otras actividades que hacen a la expresión verbal y no verbal. Así dibujar, pintar, cantar, escuchar cuentos o poesías, cuidar pequeños animales o plantas son actividades usuales. También integran este tipo de actividades más tradicionales, ciertas estructuras vinculadas con el juego, como por ejemplo, el juego en sectores o áreas (llamado en algunos documentos y libros "Juego trabajo"), el juego dramático, centralizador o de "sala total" denominaciones que varían según el enfoque que se utilice.

A fines de los 80' y de la mano de las corrientes críticas de pensamiento, se profundiza la idea de concebir a la Educación Inicial como espacio educativo de carácter democratizador, que legitima el Derecho a la Educación para todos los niños del país. Así, el Jardín de Infantes se instala más clara y explícitamente como institución con responsabilidades en la distribución de saberes considerados valiosos para la infancia. En consonancia con esta línea y en el marco de los procesos de reforma que caracterizaron la década de los 90, cobran importancia las propuestas orientadas a adquirir conocimientos en los que se apela a los campos disciplinares.

Jardín de Infantes de Clorinda, Formosa.

Las disciplinas científicas se constituyen en fuente para la definición de contenidos a enseñar. Se remite a los mismos, en tanto herramienta o instrumento para que los niños comiencen a conocer y comprender la realidad social-cultural, natural. Así, aparecen nuevas propuestas de trabajo en la sala, vinculadas con la enseñanza del sistema de numeración, la indagación del ambiente natural y social, la alfabetización inicial, etc.

Esta nueva forma de concebir los contenidos de enseñanza para el Nivel Inicial, permitió comprender mejor aquello que sucedía en las salas de Jardín de Infantes y también, potenciar en nuevos sentidos y direcciones, la capacidad de aprender que los niños pequeños tienen. Sin embargo, a modo de péndulo, tuvo consecuencias complejas en relación con la forma de enseñar. Algunas situaciones de sala empezaron a denotar cambios que las asemejaban a formatos clásicos en otros niveles. En algunos casos se comenzó a trabajar los contenidos disciplinares, como si fueran *un fin en sí mismo*, hecho que derivó en una suerte de *primarización* o "espejo" de la escolaridad básica, al tiempo que parecían "perder peso" y presencia, rasgos propios del nivel, muchos de ellos de carácter fundacional y permanencia histórica. El juego fue uno de ellos.

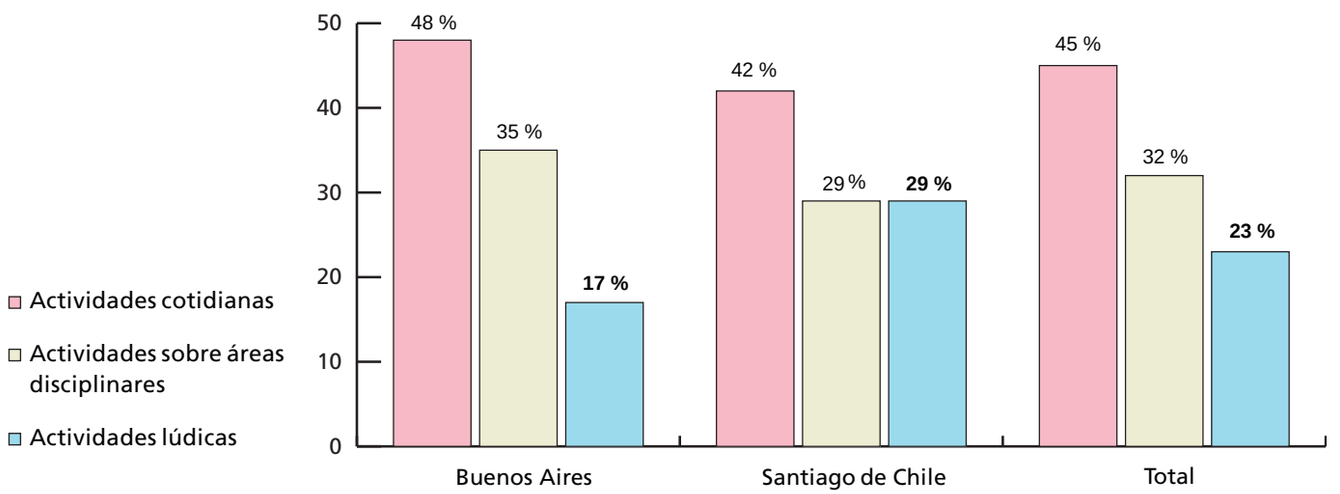
Una investigación realizada entre los años 1999 y 2002 en salas de niños de 3 y 5 años de la Ciudad de Buenos Aires y de Santiago de Chile, puso de relevancia el cambio que se observaba en las salas con respecto al juego en particular y al aprendizaje en general (Sarlé, 2006).

Este trabajo mostró que:

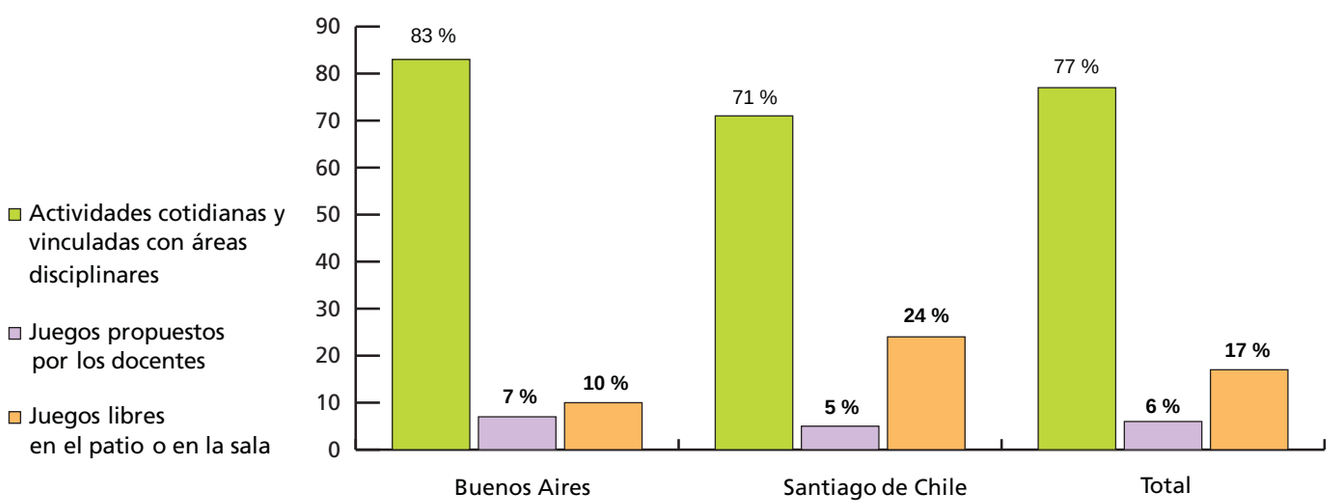
- Las actividades que involucran el aprendizaje de actitudes y facilitan la adaptación al ambiente de clase a partir de la enseñanza de habilidades tales como compartir, escuchar, ordenar y seguir la rutina de la clase ocupan cerca del 50% del tiempo escolar.
- Las actividades vinculadas con ejes o áreas disciplinares representan el 30% de las situaciones de enseñanza.
- Las actividades vinculadas con el juego alcanzan el 20% del tiempo escolar.

En este estudio, resulta significativo también qué tipo de juegos involucra el 20% del tiempo asignado. Aquí las cifras resultan menos alentadoras ya que muestran que sólo el 7% del tiempo de juego está vinculado con propuestas lúdicas para enseñar contenidos. El resto del tiempo refiere a juegos espontáneos en la sala o en el patio.

Tipo de actividad según modalidad curricular (en porcentajes)



Tipo de actividad considerando diferentes situaciones lúdicas (en porcentajes)



Fuente: Sarlé, P. (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza* , Buenos Aires, Paidós, pág. 71 y 80 respectivamente.

¿Qué nos indican estas cifras? ¿Por qué son importantes?

Este estudio hecha luz sobre la trascendencia que asumen los distintos **tipos de actividades y los espacios de tiempo** que el maestro destina a cada propuesta. Es en esta decisión del maestro donde se juega la fisonomía que asumirá el enseñar en cada sala y, en consecuencia, la calidad de la experiencia de aprendizaje que se ofrece a cada grupo.

Esto hace que resulte imperativo focalizar y reflexionar acerca de la organización de las propuestas en relación con la organización del tiempo, para identificar la dedicación a cada tipo de actividad y visualizar qué rasgos asume la propuesta global en el día a día de la sala.

Además, en relación con los tiempos de juego, resulta imprescindible volver a pensar la **intencionalidad** con la que se lo incluye. Queda claro, según las cifras expresadas anteriormente, que la presencia del juego resulta demasiado limitada y pobre. Si, por añadidura, la propuesta de juego sólo está referenciada al juego espontáneo o como vehículo para enseñar contenidos, la situación se hace más preocupante aún.

Si bien el juego puede ser pensado como método, recurso, motor de desarrollo y modo de presentar las actividades, lo que está puesto en cuestión es el **hecho de jugar**; la posibilidad de ofrecer espacios y tiempos que le permitan al niño acrecentar su repertorio lúdico, usar su imaginación en la creación de escenas, expresar sus ideas a través de un tipo de actividad que le es propia.

Las posibilidades concretas de aprendizaje que el juego les brinda a los niños, constituyen ricas alternativas que no deberían desaprovecharse. **El juego debe ser parte constitutiva de nuestra propuesta de enseñanza. Como un contenido a enseñar y como un modo de enseñar contenidos**. El entrelazado entre juego y contenido hace de nuestra propuesta un espacio potencialmente más rico para el aprendizaje.

Creemos, en consecuencia, que es necesario **darle al juego un protagonismo explícito en el diseño y la puesta en marcha de la propuesta didáctica, a partir de considerar los diferentes tipos de juego y evaluar las articulaciones que resulten más pertinentes con otros contenidos.**

En este sentido, en esta Serie de Cuadernos nos ocuparemos de tres tipos de juego:

- **Juego dramático**, en tanto toma como base la función simbólica propia de los modos de conocer y comprender el mundo del niño pequeño.
- **Juego de construcciones**, dado que ofrece la posibilidad de explorar las propiedades de los objetos, construir escenarios para los juegos y responder a modelos.
- **Juegos con reglas convencionales**, que comprenden a los juegos tradicionales, los juegos de cartas, con dados, recorridos, etc. Si bien este tipo de juegos aparece con mayor fuerza durante el período de concurrencia a la escuela primaria, -cuando los niños comprenden más cabalmente el sentido de las instrucciones y el significado de no cumplirlas-, su abordaje en el nivel es de una riqueza enorme tanto como espacio de apropiación de lo cultural como experiencia de aceptación de normas sociales.

Nos interesa, entonces, acercarles una propuesta que permita visualizar cómo el juego puede orientar prácticas de buena enseñanza en el Jardín de Infantes. Es decir, una manera posible de que **el juego pueda constituirse en contenido a enseñar y en formato o vehículo para la enseñanza**.

Tal como señalamos, presentaremos tres Proyectos a través de distintos recorridos que acentúan un tipo de juego en particular.

Les proponemos poner en discusión, antes de entrar de lleno en las propuestas, algunas cuestiones vinculadas con la gestión del tiempo escolar y las prácticas de enseñanza, que nos permitirán situar las propuestas lúdicas en prácticas reales, posibles y concretas.

Jardín de Infantes, Clorinda, Formosa.

Sala anexa a escuela primaria de Aristóbulo del Valle, Misiones.

Jardín de Infantes, Ingeniero Juárez, Formosa.

Jardín de Infantes, Fontana, Chaco.

2. La Educación Inicial y la organización de los tiempos

La Educación Inicial es el primer nivel del sistema educativo. Por ser parte de una propuesta de educación formal, las actividades se suceden en un espacio, un tiempo determinado y con un modo de organización que, si bien pueden diferir (según la cantidad de niños, sus características, las orientaciones curriculares, la experiencia del maestro, las particularidades de la comunidad en la que está inserto el Jardín), también guardan ciertas regularidades. Espacios organizados en áreas o rincones temáticos, tiempos que se establecen con mayor flexibilidad que en la escolaridad básica, contenidos que buscan responder a las necesidades e intereses de los niños pequeños, enfoques que privilegian al juego como forma de presentar los contenidos y plantear las actividades, tornan muy semejantes a las escuelas infantiles de La Quiaca, Río Gallegos, Buenos Aires, Clorinda o Mendoza.

Asimismo, las propuestas educativas de una punta a la otra del país, guardan profundas similitudes en la definición de objetivos tales como el desarrollo de lo expresivo, la inmersión en la vida social, la potenciación de aspectos evolutivos, la alfabetización inicial y el abordaje de contenidos de corte disciplinar. En todos los casos con explícita mención del juego como contenido, como medio o como metodología. Estos son aspectos presentes tanto en la documentación curricular como en el material bibliográfico que nutre las prácticas docentes.

Nos preguntamos, sin embargo, si con esto resulta suficiente.

¿Cómo, desde nuestras propuestas de enseñanza, se favorece el cumplimiento de los propósitos generales de la Educación Inicial?

Algunos organizadores de las prácticas docentes cotidianas en la salas son:

- La organización de los espacios.
- El uso y distribución de los tiempos.
- La presentación de materiales para la enseñanza.
- Los contenidos.
- Los modos de intervención docente.
- El tipo de actividad que realizarán los niños.
- El modo en que está conformado el grupo (por ejemplo salas con niños de edades homogéneas o heterogéneas).

De todas estas variables, hemos seleccionado algunos *criterios sobre el uso del tiempo, su organización y distribución.* La elegimos dado que es una de las variables cuya organización está a cargo centralmente del maestro. En sus prácticas cotidianas, cada educador lo aborda y organiza desde distintos enfoques y perspectivas. Este modo de gestionar el tiempo se plasma en el armado de las agendas o cronogramas semanales, los Proyectos y las unidades mensuales o bimensuales, etc.

Nos interesa acercar algunas ideas que pueden facilitar la reflexión y el análisis conjunto acerca del *uso del tiempo*. Estos criterios resultarán útiles para pensar los Proyectos que les proponemos en esta serie.

En el uso del tiempo, vamos a considerar las actividades que se organizan a lo largo de una semana, dado que es la unidad temporal más pequeña que los maestros del Nivel Inicial suelen utilizar para organizar "la propuesta didáctica". Por otra parte, nos permite ver cómo se distribuyen las diferentes actividades, el peso relativo que tienen entre sí, su secuenciación, etc. A diferencia de la Educación primaria en donde los tiempos se establecen, en general, en bloques de 40 minutos, en el Jardín de Infantes, los tiempos (exceptuando los que están regulados por la presencia de profesores especiales de música o educación física) se administran tratando de seguir el ritmo que los niños tienen para aprender, intercalando las novedades propias del calendario escolar y las diferentes circunstancias que atraviesan la vida cotidiana de las escuelas.

A pesar de los "imponderables" que forman parte de la situación didáctica, el maestro puede monitorear ciertos aspectos en la gestión del tiempo que son los que se abren a la reflexión. No presentamos "ejemplos magistrales", sino ejemplos que ayudan a realizar un ejercicio de análisis, a focalizar en determinados criterios sobre los que se basan los Proyectos de esta Serie de Cuadernos. Nos interesa poder responder esta pregunta:

¿Cómo, desde el uso y la organización de los tiempos, promovemos ricas oportunidades de aprendizaje para los niños?

2.1. Las actividades cotidianas o de rutina

Los saludos, los registros de asistencia, el calendario, el estado del tiempo, las rondas de intercambio, los momentos de colación, los desplazamientos y el juego en el patio son actividades que suelen llamarse "cotidianas o de rutina".

Sala anexa de Nivel Inicial de la Escuela Primaria Nº 680, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Jardín de Infantes, Clorinda, Formosa.

Las actividades cotidianas, tomando la metáfora del tejido de un tapiz, pueden resultar como los hilos conductores o la urdimbre, a partir de la cual se teje la trama de todas las propuestas de enseñanza y de aquellas que se sostienen en el campo lúdico.

Una de nuestras tradiciones pedagógicas considera que las actividades cotidianas o de rutina tienen el valor de permitirle a los niños realizar anticipaciones básicas acerca de qué acontece durante la jornada escolar. Esto es muy importante para niños que aún no manejan el tiempo cronológico. Las rutinas permiten que los niños no vivan la organización del tiempo como azarosa o aleatoria. Esta anticipación le da un carácter confiable, previsible hacia la institución y la tarea, brindándole orden y seguridad. Sin embargo, estas actividades cotidianas, no pueden ocupar un tiempo demasiado extenso en la jornada de trabajo. Si el peso de estas acciones resulta mayor al de otras propuestas, seguramente se estará despojando a los niños de distintas oportunidades de juego y de otras situaciones de aprendizaje.

Si bien todos los niños necesitan de las actividades rutinarias, su presencia tiene mayor relevancia en aquellos que inician la integración al Jardín de Infantes por primera vez.

Para entrar de lleno en el tema, realizaremos un ejercicio para analizar juntos el siguiente cronograma o agenda semanal. Este posible esquema pertenece a una sala de niños de 5 años, que asisten al Jardín durante el turno tarde, alrededor de 3hs. 15m. Aquí sólo se presentan a las denominadas *actividades cotidianas o de rutina.*

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Ingreso. Saludo a la bandera y al Jardín.				
Momento de Intercambio en sala.				
Toma de Asistencia. En algunas ocasiones, se comenta acerca del tiempo o el "registro meteorológico".				
Propuesta X	Propuesta X1	Propuesta X2	Propuesta X3	Propuesta X4
Higiene de manos. Merienda.				
Patio.				
Propuesta Y.	Propuesta Y1.	Propuesta Y2.	Propuesta Y3	Propuesta Y4.
Despedida.				

Generalmente la estructura interna de la propuesta cotidiana tiene el mismo formato, con variaciones durante el transcurso del año, el estilo del docente, la sala, etc. Según las provincias, puede ser que algunos jardines tengan materias curriculares de alrededor de media hora durante la semana, como Educación Física o Música. Este hecho no modifica nuestro propósito a los efectos del ejercicio de análisis. Por el contrario, como generalmente responden a horarios fijos, el maestro sabe qué días tiene más o menos tiempo para realizar lo que denominamos Propuestas "X" e "Y".

Las Propuestas que enunciamos como "X" e "Y" pueden ser la narración de cuentos, los talleres de plástica, el período Juego Trabajo o juego en rincones. También pueden ser actividades vinculadas con diferentes Áreas como juegos matemáticos, actividades de música, expresión corporal, literarias; o aquellas que se enlazan con las Unidades Didácticas o los Proyectos. ¡Una gran variedad de ofertas posibles!

En esta Serie de Cuadernos usamos la definición tradicional de Juego Trabajo que aparece en los libros clásicos de Nivel Inicial (Fritzche, C. y Duprat, H. San Martin de. 1969; Fundamentos y estructuras del Jardin de Infantes. Estrada. Buenos aires; Bosch, L.; Menegazzo, L y Gally, A. 1969; El Jardin de Infantes Hoy. Buenos Aires, Liberia del colegio; Denies, 1989). Es decir, el **Juego Trabajo** designa un tipo de actividad organizada en pequeños grupos, en los que los niños eligen un sector de la sala donde van a jugar (dramatizar, construir, resolver juegos de mesa o de exploración de objetos) o realizar diferentes tipos de propuestas (dibujar, modelar, mirar libros, etc.). Como tipo de actividad se organiza en cuatro momentos. En el primero (planificación), frente a la propuesta del maestro, los niños eligen y deciden dónde, con quién, con qué y qué van a hacer. El segundo momento (desarrollo) corresponde al momento de juego. El tercero y cuarto momento suponen el orden y la evaluación de la propuesta. Como tipo de actividad, en algunos textos se lo ha denominado "multitarea" (Sarlé, 2001) o, sencillamente, juego en rincones.

Un problema que suele observarse en torno a las actividades de rutina es lo que se ha llamado "rutinización". Es decir, cuando estas tareas por su mecanización o automatización, por la progresiva pérdida de sentido, o por el aburrimiento que conllevan, se transforman en actividades vacías donde la reiteración se ritualiza en forma cerrada y de manera prolongada innecesariamente.

Veamos un ejemplo: *"la higiene de manos"*, la tarea de *"lavarse las manos"*, tan obvia y sencilla para los niños mayores, implica, sin embargo variados y múltiples aprendizajes, algunos relacionados con la habilidad manual y motora y otros más ligados a la articulación de pequeñas acciones que posibilitan el tomar el jabón, regular el agua, limpiarse toda la mano, enjuagarse y secarse.

Seguramente esta tarea, que en sala de 5 se completa en un módulo de tiempo breve, que es el necesario para que los niños con absoluta independencia resuelvan la situación, en una sala de niños de 3 años requerirá de un lapso de tiempo mucho mayor. El maestro organizará al grupo para ir al baño, mostrará cómo llevar a cabo la higiene de manos, dará indicaciones y se lavará con ellos, tendrá una mirada atenta a la tarea a los fines de que lo hagan correctamente, no se mojen, se sequen, etc.

Ahora bien, una vez que los niños dominan y consolidan este desempeño, resulta absolutamente necesario que el formato de la actividad se modifique de modo de adecuar tanto la extensión de los tiempos como los modos organizativos a los niveles de mayor autonomía logrados por parte de los niños

Es decir que el formato de la propuesta, la regulación de los tiempos individuales, del grupo pequeño y del grupo total, cambian a medida que los niños se apropian de un aprendizaje que, en el caso del que hablamos, muchos habrán iniciado con sus familias.

Tomando como base el esquema de la primera agenda, tratemos de pensar respuestas a estos interrogantes:

- ¿Cuánto tiempo llevan las actividades cotidianas a lo largo de un día?
- ¿Cómo se articulan las actividades cotidianas, las propuestas X e Y y la regulación de los tiempos?
- ¿Cuáles son los problemas que enfrentamos cuando tratamos de resolver el interjuego entre las actividades cotidianas y el resto de las propuestas didácticas? ¿Y entre aquellas y las propuestas lúdicas?

Las actividades cotidianas implican un progresivo aprendizaje por parte de los niños y "experimentan" modificaciones durante el año escolar. A veces, la rutina de los "modos de hacer" en la sala hace que algunas acciones o propuestas se mantengan en el tiempo, desgajadas ya de aquello que les otorgó sentido. No pensar sobre ellas, no modificarlas o acomodarlas a los cambios que los grupos van logrando, hace que se transformen en rituales sin razón de ser y generan una pérdida de tiempo valioso y productivo para otras tareas más enriquecedoras.

Probablemente lo más significativo sea aceptar el reto de que las actividades cotidianas no tengan mayor peso semanal que las propuestas de Proyectos, Unidades Didácticas o ejes de trabajo. Este debería ser nuestro **primer criterio** a la hora de organizar una propuesta semanal.

Jardín de Infantes Nº 18, Clorinda, Formosa.

2.2. El tiempo instructivo y el tiempo inerte

El peligro de caer en la "rutinización" de las prácticas de enseñanza abre una nueva pregunta: ¿cuál es el tiempo dedicado a enseñar en una escuela infantil? La primera respuesta que puede surgir es que "todo" el tiempo se usa para enseñar. Sin embargo, no es así. Si tratamos de "descomponer" el tiempo escolar, podemos llevarnos algunas sorpresas.

En un estudio sobre el tiempo escolar, Regina Gibaja (1993)[6] diferencia, entre otras categorías, el "tiempo instructivo" del "tiempo inerte". Si bien es una nominación pensada para la escolaridad primaria, creemos que también puede ser útil para el Nivel Inicial:

Escuela Nº 529, Aristóbulo del Valle, Chaco.

- El **tiempo instructivo** es definido como: *"…el tiempo académico dedicado al aprendizaje de contenidos instructivos con un nivel de dificultad adecuado a los estudiantes".* Es el *"…tiempo potencialmente productivo"* (p. 56-57). El maestro es el principal promotor de actividades instructivas a lo largo del día al iniciar propuestas que resultan valiosas, adecuadas y con un ritmo sostenido para todos los niños.
- Al **tiempo inerte** se lo describe como: *"el tiempo en el que el potencial de aprendizaje está ausente;…la actividad del maestro no es de enseñanza"* (p. 57). Es un tiempo "vacío" que comprende interrupciones o visitas externas, desorden (generalizado, parcial o individual), tiempo sin tarea o ausencia de actividad sin que por ello se provoque desorden. La maestra puede estar presente, pero está "en otra cosa", en retirada.

6 Gibaja, R. 1993. *El tiempo instructivo.* Buenos Aires, Aique.

¿Cómo actúan el tiempo instructivo y el tiempo inerte en el Jardín de Infantes?

Siguiendo con el ejemplo de la agenda de actividades cotidianas y la rutinización, podríamos señalar ejemplos de tiempo instructivo, cada vez que el maestro presenta una actividad, acompaña un juego, juega con los niños o los observa atentamente, cuenta un cuento, etc. Por otra parte, los tiempos de espera de los niños en el ejemplo de "lavarse las manos"; los tiempos en que los niños están sin tareas porque el maestro necesita completar las comunicaciones en los cuadernos o cumplir tarea administrativa de la sala son tiempos inertes. Es cierto que muchas veces los niños están *ocupados* (por ejemplo, en un juego libre en rincones), pero nos interesa resaltar que la figura ausente es la "mirada" del maestro.

El punto crítico sobre la organización del tiempo escolar está en la calidad de las propuestas de enseñanza, las **oportunidades temporales diarias en que los docentes están con los niños** compartiendo una merienda, acompañando un juego, observando el desarrollo de una actividad o **enseñando** desde diversas estrategias. Podemos preguntarnos:

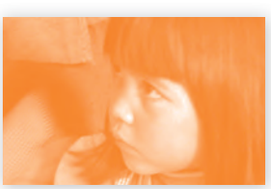
- ¿De qué modo la forma en que se usa el tiempo logra configurar un contexto facilitador de aprendizaje para los niños?
- ¿Cómo se pone a disposición del niño el universo cultural a lo largo del tiempo que pasan en el Jardín de Infantes?
- ¿Cuánto tiempo del Jardín resulta inerte por la ausencia de la "mirada" del maestro?

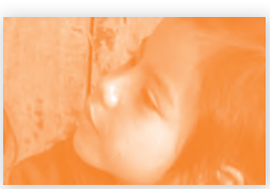
¿Cuánto tiempo están los niños ocupados en algo, pero no en aquello que deberían aprender mientras asisten al jardín?

Un **segundo criterio** que nos puede ayudar es atender al peso que tiene en la organización diaria, el tiempo instructivo y el tiempo inerte. La presencia de actividades alternativas, ricas y planificadas por el maestro puede ser un modo de "transformar" momentos aparentemente inertes en instructivos.

Analicemos cómo juegan estos conceptos en un ejemplo concreto. La situación que presentamos tiene lugar en una sala de niños de 4 años que asisten a un Jardín de jornada completa. Es un grupo de 24 niños, alrededor de mitad de año. Todos los niños tienen experiencia escolar previa. Debido a que es un ejercicio de análisis, obviamos trabajar sobre la singularidad que puede implicar un Jardín de jornada completa.

Veamos qué sucede en el turno de la tarde:





Tarea	Tiempo total (3 hs.- 180 minutos)
Almuerzo.	45 m.
Espera para ir al sanitario. Al principio cantan una canción conocida, luego hay desorden “controlado”.	10 m.
Organización de la hilera para atravesar el patio interno y desplazarse al parque (cercano).	5 m.
Parque. Juego libre.	25 m.
Espera para ir al sanitario (desorden general).	15 m.
Organización de la merienda.	10 m.
Merienda.	20 m.
Narración de un cuento y lectura de imágenes del cuento.	30 m.
Despedida del Jardín, con todos los grupos de salas.	10 m.
Organización del grupo y traslado al hall central. Llegan 5 m. antes de que finalice el horario. Las familias van entrando en orden.	10 m.

En resumen, se registran:

- Actividades cotidianas (almuerzo, juego en el patio, despedida) 110 minutos
- Tiempo inerte (desplazamientos, esperas) 40 minutos
- Tiempo instructivo 30 minutos

Una vez finalizado el almuerzo, la propuesta que tiene mayor peso pedagógico es "Narración del cuento y lectura de imágenes", pero es a la que se dedica menos tiempo.

Veamos otro ejemplo, esta vez en una jornada simple de 3hs. 15m (195 minutos).

Tarea	Tiempo total (195 minutos)
Entrada al Jardín. Saludos iniciales. Registros.	15 m.
Ronda de intercambio de novedades.	20 m.
Actividad plástica.	30 m.
Higiene y Colación.	30 m.
Juego en el patio. Momento de higiene y descanso.	30 m.
Narración de un cuento y lectura de imágenes del cuento.	25 m.
Educación Musical.	30 m.
Preparación para la despedida del Jardín. Reparto de cuadernos y comunicaciones para la familia.	10 m.
Organización del grupo y traslado.	5 m.

En este caso, las actividades cotidianas cubren 100 minutos, se reduce el tiempo inerte o de espera (5 minutos) y aumenta notablemente el tiempo instructivo (85 minutos).

Nos interesa resaltar tres cuestiones:

1. Algunas situaciones pueden ser consideradas "tiempo inerte o instructivo" según la forma en que el maestro asuma su empleo. Por ejemplo, el momento de "Despedida del Jardín, con todos los grupos de salas" puede ser un acto rutinario carente de interés o por el contrario, un momento rico para socializar algunas de las novedades de las salas, observar las producciones plásticas de ese día, escuchar cómo armaron un insectario otros compañeros de las salas y las maestras, cantar una nueva canción y reírse con los "chistes y las rimas" que inventaron otros.
2. En ambos cronogramas el juego, como lo definimos en este Cuaderno, está ausente. Los momentos de juego en el patio son necesarios e imprescindibles, pero no suficientes para garantizar su presencia con intencionalidad de enseñanza.
3. Dadas las características de la propuesta didáctica en el Jardín, la unidad temporal mínima para planificar es la semana. Para el análisis del uso del tiempo, presentamos ejemplos de un día, pero el equilibrio y la graduación de las actividades, su relación con la Unidad Didáctica, Proyecto o Secuencia elegida, suponen considerar diferentes propuestas. En este sentido, ambos cronogramas, aún cuando podrían encontrarse en cualquier planificación, se presentan al sólo efecto de comparar el tiempo que lleva cada actividad. Volveremos sobre este aspecto más adelante.

Posiblemente la mayor frecuencia de los tiempos inertes en el Jardín, estén vinculados con los tiempos de espera, las demoras, particularmente cuando la espera no resulta acotada, "razonable" para el umbral de tolerancia de los niños.

La preocupación que surge es que "el tiempo inerte" resulte superior al "tiempo instructivo". Si podemos identificar estas situaciones nos resultará más fácil contar con propuestas y tareas alternativas que tiendan a maximizar el uso del tiempo escolar. Así, observar un libro, una revista, compartirla o comentarla con un compañero; tener una caja con animalitos de cotillón; contar con títeres de dedos, títeres varilla o manoplas; jugar al Tangram o algún juego de mesa sencillo pueden ser propuestas abiertas y disponibles para "transformar" tiempos de espera o inertes en tiempos con actividades con sentido lúdico y productivo para los niños.

Aún así, siempre pueden aparecer obstáculos o imponderables que no permiten implementar todas las propuestas diseñadas y que generan un tiempo inerte propio de la realidad escolar. Vale preguntarse entonces, ¿qué criterio utilizo, en el caso que tenga que excluir o dejar sin trabajar aquello que planifiqué? ¿qué resulta más potente y significativo para los niños? ¿cómo rearmo la propuesta?

2.3. La organización de la enseñanza y los tiempos

Jardín de Infantes N° 14, Clorinda, Formosa.

Murales del día de la familia. Escuela Nº 908, Tigre, Provincia de Buenos Aires.

En la Educación Inicial existen diferentes formas de organizar los contenidos: Unidades Didácticas, Proyectos o Secuencias. Cada jurisdicción suele elegir un modo particular o la inclusión de varios modelos didácticos según el tema, la ocasión, etc. En términos generales, se suele hablar de **Unidades Didácticas** cuando se hace referencia a un hecho social/natural que se quiere enseñar: "La granja", "El kiosco de diarios", suelen ser ejemplos de recortes posibles.

En esta misma línea, los **Proyectos** son estructuras didácticas en donde el sentido de la tarea gira alrededor de un tema. El Proyecto se orienta a realizaciones individuales, en pequeños equipos y en conjunto de los niños de la sala para la concreción de un objetivo común. Los niños tienen fuerte participación y protagonismo en la realización del mismo. El Proyecto es la materialización de las propuestas que promueven la ampliación y el enriquecimiento de los registros de vida de los niños.

En algunos casos, un Proyecto puede coexistir con una Unidad Didáctica y ser o no complementario de ésta. Por ejemplo, una Unidad centrada en los "Medios de Comunicación Social" en la que el Proyecto de la sala de 5 años consiste en confeccionar "El Periódico Mural de Noticias de la Sala".

En otros casos, los Proyectos pueden referirse a un eje de algún contenido disciplinar. Por ejemplo, un Proyecto de "Retratos" en el marco del campo de las Artes Visuales. Las combinaciones son múltiples. Depende del modo en que cada escuela o institución defina los contenidos que son relevantes para los niños y la comunidad.

Uno de los temas que resulta importante tratar para el diseño y la implementación de propuestas de enseñanza es la organización del tiempo en términos amplios (semana y mes) y en términos discretos (día). El punteo intenta ser un breve recordatorio que facilite tanto el aprendizaje de los niños como nuestra tarea de enseñar.

Los NAP para el Nivel Inicial señalan: "… reconocemos la especificidad de los marcos disciplinares y didácticos, a la vez que valoramos las estrategias pedagógicas que en el Nivel Inicial contextualizan saberes a través de intervenciones que permiten abordar recortes significativos de la realidad. Las propuestas de enseñanza pueden adoptar formatos muy diversos como por ejemplo la unidad didáctica y los proyectos que presentan itinerarios didácticos que articulan contenidos de algunas áreas del currículo según el recorte del ambiente a indagar y la direccionalidad de los objetivos definidos. Pueden incluir entre otros, experiencias directas, salidas, estrategias metodológicas como el juego-trabajo, juego centralizado, talleres y otras alternativas con o sin componente lúdico. Otras estrategias de enseñanza son las secuencias didácticas específicas de un área que pueden planificarse de modo independiente de las anteriores para evitar integraciones forzadas, como por ejemplo juegos matemáticos, experiencias científicas, narraciones, poesías, etc., y realizarse en forma paralela con las unidades didácticas y/o proyectos. (Pág. 14).

2.3.1. Organización del tiempo "extenso" del Proyecto

Difícilmente un Proyecto se resuelve en una semana. Todo Proyecto supone la integración de diversos tipos de actividades que se suceden en una secuencia temporal más o menos extensa. Las actividades cotidianas van conformando el "tejido" del Proyecto. Deben enriquecer el tratamiento de la temática elegida y evitar caer en formatos rutinarios que restringen el tiempo para aprender.

¿Qué aspectos necesitamos tener en cuenta a la hora de organizar el tiempo "extenso" de un Proyecto?

- **En el Proyecto, el maestro combina diferentes tipos de propuestas:** momentos grupales e individuales o en pequeño grupo. Situaciones de tareas múltiples como el Juego Trabajo y otras que son idénticas para todos. En algunas situaciones, mientras un grupo realiza una actividad que requiere un seguimiento exhaustivo del maestro, otro se ocupa de tareas más sencillas que pueden realizarse de manera más autónoma.
- Es importante la variedad de propuestas que aborden diferentes formas de conocer:
  - Intercambios orales, conversaciones.
  - Producciones de los niños.
  - Formatos de juego diferentes (dramático, de construcción, reglado).
  - Experiencias en la sala y fuera de ella.

- En todos los casos, **las actividades resultan articuladas y se van enlazando otorgándole mayor riqueza y complejidad al Proyecto que las englo-ba**. Siempre suponen un alto grado de protagonismo por parte de todos los niños.
- Las diferentes propuestas articuladas en un **recorrido**, le "dan vida" al Proyecto y posibilitan su sostenimiento.
- Las actividades de los niños no se trabajan de manera aislada o fuera del Proyecto, aún cuando puedan convivir con otro tipo de propuestas no vinculadas directamente con éste (por ejemplo, la celebración de una efeméride).
- Para armar la agenda semanal se deberá tener en cuenta la existencia de algún acto escolar o festejo, si hay materias curriculares.
- La duración del Proyecto se relaciona con la calidad de la propuesta que se ofrezca a los niños. Dependerá de las experiencias directas (dentro y fuera de las salas) que pueda organizar el docente, de la riqueza de las actividades, de los modos de organizar la tarea de los niños que habilite contextos de aprendizaje valiosos, etc.
- Hasta hace poco tiempo resultaba fuerte una tradición pedagógica en la cual se suponía que a mayor variedad de propuestas, mayor riqueza para la potencial adquisición de conocimientos por parte de los niños. Esto derivó en que se realizaran muchas actividades diferentes, aisladas en muchos casos, inconexas entre sí. Cada actividad resultaba una suerte de exploración que no lograba consolidarse por no reiterarse en varias oportunidades (con o sin variaciones) y no permitía el logro de aprendizajes superadores de los iniciales.
- No son las actividades "sueltas", aún cuando sean numerosas o diversas, las que garantizan una enseñanza de calidad. Son las actividades en el marco de un Proyecto, y la forma en que, a lo largo de las semanas se brindan oportunidades a los niños para conocer sobre un tema a través de aproximaciones reiteradas y con progresivos niveles de complejidad. Además los niños necesitan tiempo para apropiarse de la dinámica de la propuesta, para poder anticipar y participar activamente de la resolución de la tarea que se trate. Necesitan tiempo para adecuarse al modo de intercambio y comunicación que supone la actividad y el despliegue de las habilidades que compromete.

A esta altura podemos enunciar un **tercer criterio** a tener en cuenta:

Instalar un Proyecto en una sala requiere de tiempo para que los niños "hagan experiencia" y "doten de sentido" las actividades que se les proponen. Esto requiere que algunas actividades y contenidos necesiten ser **reiterados**. Reiterar, de la misma manera, o apelando a acotados cambios como por ejemplo enriqueciendo el número de materiales entregados, la organización del espacio y los escenarios de juego, etc. Es decir, maximizar las oportunidades de aprender la propuesta inicial y los contenidos seleccionados.

Planificar variadas actividades para UN mismo Proyecto

Durante el proceso de planificación, cuando se "piensa" sobre el tema del Proyecto, puede resultar útil hacer un primer listado de las actividades posibles. Un listado orientativo imprescindible para no estar improvisando sobre la marcha y prever el mayor número de propuestas posibles.

Sin embargo, cuando realmente se pone en marcha el Proyecto es cuando se "reconstruye" la agenda original. Aquí es importante estar atento a las situaciones en las cuales los niños requieren de mayor tiempo de juego o de trabajo; qué es necesario reiterar porque no quedó suficientemente claro o por el contrario, resultó tan rico que vale la pena darle una vuelta más. Es decir, sobre la marcha se toman decisiones que revisan, reconstruyen, enriquecen o superan nuestras expectativas de partida.

En este sentido, la Planificación no es un "corsé" del cual no podemos salirnos. El "tendido" original del Proyecto puede necesitar ser reestructurado o modificado sin que esto signifique perder el rumbo sobre aquello que se está intentando enseñar. Es decir, el maestro reflexiona acerca de cómo los niños van aprendiendo y reconstruye el recorrido original en función de este análisis. Pasa del diseño inicial a la "revisión del mismo" en función de las respuestas de los niños.

Ahora bien;

- ¿Cómo hacemos para no perder el "norte" o el sentido del Proyecto?
- ¿Cómo "filtramos" qué itinerarios o recorridos corresponde continuar, y cuáles pueden quedar en el camino o necesitan ser revisados?
- La observación y la reflexión sobre las respuestas de los niños a nuestras propuestas es un primer indicador. Cuando la oferta es obvia, muy conocida o muy difícil provoca aburrimiento, desorganización y desinterés.

- Al reestructurar la agenda en función de lo que los niños van aprendiendo, se necesita **identificar qué cosas no podemos resignar. Es decir, qué contenidos y experiencias debemos garantizar para enriquecer las oportunidades educativas de los niños.** Los contenidos pueden abordarse por distintas vías o experiencias apelando a los múltiples lenguajes que permiten conocer la realidad: lenguaje verbal, creación literaria, musical, plástica, tecnológica, expresión corporal, etc. Es muy probable que los niños tengan distintas preferencias. Es muy importante que se les brinden variedad de oportunidades para que puedan sentirse protagonistas a través de ellas.

Desde las diversas propuestas que se le ofrecen a los niños, podemos hacer confluir alfabetización y juego. Enseñar desde un lugar que resulta conmovedor para los niños e intrínsecamente interesante. Movilizar su propia experiencia de vida, compartirla con los pares y con el docente.

Volveremos sobre estos aspectos al presentar los diferentes Proyectos y sus posibles itinerarios en los otros Cuadernos de esta serie.

2.3.2. El uso del tiempo en la jornada diaria

Así como se requiere pensar en términos del Proyecto en general, también se necesita planificar el ritmo diario para su implementación. Si bien es la propuesta y su riqueza la que sostendrá la atención de los niños y permitirá "tiempos extendidos" centrados en la tarea, nos interesa en este momento resaltar dos aspectos conocidos por todos:

1. La necesidad de atender a los tiempos de atención de los niños.
2. El modo en que el tiempo se organiza en una actividad concreta.

a. **¿Cuánto tiempo estamos sentados a lo largo de un día?** Como nuestros niños son pequeños, con tiempos de atención acotados y necesidad de movimiento, se necesita guardar un cierto equilibrio con respecto a las actividades que suponen "permanecer sentados" y aquellas en las que está implicada la expresión con el cuerpo. Esta alternancia resulta imprescindible para el desarrollo y la estimulación equilibrada de sus potencialidades.

Para esto facilita conocer el umbral de tolerancia y atención de cada grupo particular, sus posibilidades de concentración, etc. No resulta deseable, ni es propio de los niños, la resignación al sedentarismo corporal, aunque intelectualmente permanezcan proactivos o dinámicos. La forma en que los niños van construyendo y ampliando el umbral de tolerancia, tiene que ver fuertemente con la calidad o riqueza de la actividad que propone el docente. Es decir, no existe un determinismo o marcaje, dado por la edad biológica; el acento ha de estar puesto en que la actividad resulte intrínsecamente significativa, y no se realizarán anticipaciones acerca de los límites (supuestos) de los niños.

Tenemos que ver en la agenda planificada y en la organización del tiempo real, cómo equilibrar propuestas múltiples y variadas que impliquen actividades de los dos tipos. No es saludable que los niños permanezcan como "sujetos sujetados" a las sillas, a la alfombra.

Enunciamos entonces un **cuarto criterio**: en la organización diaria es necesario considerar el equilibrio en la organización del tiempo para garantizar los niveles de movimiento y quietud reconocidos como saludables para los niños.

En una salida a la laguna cercana a la escuela, niños del Jardín Cacique Pelayo de Fontana (Chaco) indagaron el entorno natural y jugaron juego dramático recreando la recolección de agua y la caza de animales que solían realizar las comunidades Qom, originarias de la zona.

b. **El tiempo de cada actividad**. Mayoritariamente toda actividad que planifica el maestro está compuesta por tres momentos: **inicio, desarrollo y cierre**. También existe un supuesto que define que los tres momentos se tienen que dar de manera unitaria. Los momentos no pueden estar desagregados. En la Educación Inicial:

- A veces **el inicio** resulta excesivamente extenso (aun siendo rico). Se da una suerte de agotamiento o saturación por parte de los niños, antes de iniciar de manera potente la tarea, el desarrollo. Casi siempre un inicio excesivamente prolongado, predispone negativamente y causa nerviosismo.
- El **desarrollo** es un momento privilegiado para que la maestra enseñe, promueva distintos modos de interacción y diferentes formas de jugar. Es el momento para enseñar a jugar, intercambiar ideas sobre la resolución de problemas concretos, ofrecer retos o desafíos cognitivos. El desarrollo es el "durante" la actividad en el que se generan climas de implicancia mutua, aprendizajes compartidos, ricas interacciones. El docente actúa como sostén, en acciones de acompañamiento, ayuda, enriquecimiento y colaboración.
- El momento de **cierre**, es la finalización de la tarea y el orden de la sala. En ocasiones, se le exige a los niños una reflexión sobre la tarea que resulta formal. No siempre se toleran tiempos prolongados lo que no favorece un buen cierre. Volver sobre lo realizado en otro momento puede ser una alternativa más productiva. Por ejemplo, se puede realizar un rato de "juego en el patio" y al reingreso a la sala, ordenar o dialogar sobre lo realizado. También "jugar con el suspenso" de ver más tarde qué pasó con lo que hicimos. En todos los casos, se trata de aproximarse a los modos en que los niños realizan las tareas y de adecuar los formatos de evaluación, análisis, reflexión o recuperación de lo realizado.

El **quinto criterio** para resaltar: Todos los momentos de las actividades están orientados hacia el desarrollo que es el "plato fuerte" para potenciar los aprendizajes. Es decir, el desarrollo es el momento central en que los niños hacen, piensan y recrean cultura participativamente, juegan y aprenden. Es el tiempo que tiene que ser más rico y prolongado, que invite a realizar, a disfrutar.

3. Una vuelta más: la documentación de la tarea

3.1. El registro de los procesos

Queda claro para todos que la tarea dentro de la sala es intensa, diversa, variada. Conversaciones, lecturas, dibujos, cantos, pinturas, juegos… una tras otra se van sucediendo actividades, dándole forma así, al día a día en el Jardín de Infantes. Niños y maestros desarrollan a lo largo de cada jornada de trabajo una serie de propuestas que se orientan a generar aprendizaje de distinto tipo que se organizan en torno a Ejes Temáticos que estructuran la propuesta y la transforman en un todo. El maestro organiza esta estructura que sostiene aquello que se va haciendo todos los días y, con mayor o menor nivel de organización, intenta propiciar experiencias ricas para sus alumnos con el propósito de garantizar ricos aprendizajes.

Estos procesos, sin embargo, no necesariamente son visualizados, conocidos y entendidos por todos los actores que participan de los mismos y mucho menos por los miembros de la comunidad educativa más amplia. Resulta difícil entender lo que en el Jardín de Infantes significa aprender y las modalidades que asume el enseñar en este nivel educativo. Se hace complejo poner en perspectiva lo realizado y los logros obtenidos.

En el Jardín no hay un cuadernito que el niño lleva a casa todos los días en el que queda registrado lo que se hace en clase y sobre el cual se puede volver. No hay un boletín que informa periódicamente los logros a las familias y los alumnos. No hay tarea para realizar en casa ni repaso, ni libros de texto para estudiar. Tampoco hay un relato de los niños a los adultos que de cuenta de lo aprendido, ni siquiera de la conciencia de estar participando de una situación educativa. Los chicos cuentan si la pasaron bien, con quién jugaron, las canciones que aprendieron, sin que esto deje ver en forma directa aquellas experiencia de aprendizaje por las que se ha atravesado y mucho menos las intenciones didácticas de las propuestas.

Jardín de Fontana, Chaco.

Muchas veces resulta difícil hasta para el maestro visualizar y objetivar los procesos que desarrolla en la sala con sus alumnos y darles forma de evaluación, de modo de tener clara conciencia de aquello que se ha aprendido. La evaluación de los aprendizajes resulta sin duda un tema álgido en las salas de Jardín de Infantes y ha generado extensos, pero siempre insuficientes desarrollos en la producción teórica del campo de la Educación Infantil.

Sin entrar de lleno en la cuestión queremos, sin embargo, abordar aspectos necesarios para propiciar un mayor nivel de conocimiento y conciencia en los actores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para alcanzar mejores niveles de sistematización que generen una aproximación más informada a la propuesta de enseñanza del Jardín presentando algunas alternativas valiosas y adecuadas a las características de Nivel Inicial. Consideramos esto valioso tanto para el maestro, ya que le proporciona información y datos pertinentes para evaluar los aprendizajes de sus alumnos y el impacto de su propia propuesta, como para los niños quienes se pueden "apoderar" con más claridad de sus propias experiencias.

Del mismo modo resulta importante para las familias, quienes acceden de este modo a una información también clara y contundente de las propuestas de la escuela, pudiendo esto propiciar mayores niveles de interacción entre escuela y comunidad, un vínculo cooperativo que favorece una mejor articulación de las acciones de ambos ámbitos.

3.2. Hacer visible la propuesta pedagógica de las salas y el Jardín

El desafío consiste, entonces, en hacer más visible la propuesta del Jardín a todos los actores involucrados. La intención prioritaria es avanzar en la explicitación de los procesos que se suceden en las salas, a los fines de hacer más aprehensibles tanto los aspectos vinculados a las propuestas de enseñanza de los maestros como los avances en el aprendizaje por parte de los niños. Así, el centro de atención no está puesto en la "exposición" o el "rendir cuentas" de lo que sucede en la sala, sino más bien, en lograr, a través de diferentes medios, documentar aquello que va sucediendo a lo largo de un Proyecto de trabajo, de modo tal de "objetivarlo" para poder volver sobre éste, mirarlo y pensarlo con los actores involucrados. Sólo si se asume con este sentido, el registro y la documentación de las prácticas impacta en la posibilidad de comprensión, entendimiento y conocimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en los jardines.

El testimonio, el escrito, la producción, el póster, el afiche y la foto, permiten volver a pensar, recuperar, afianzar, entrar en diálogo e intercambio con el itinerario construido y posibilitan más y mejores aprendizajes. Invitan a repensar, desde diferentes ángulos, con los otros. Hacen públicos una experiencia, un instante, un descubrimiento. **Sin testimonios, es muy difícil "atrapar" en la memoria las pistas de las tareas y sostener una continuidad superadora, enriquecedora**. De este modo se favorece la enseñaza y se habilita una forma de mirar las estrategias y aprendizaje de los niños.

Si se avanza en un proceso de documentación con organización, sistematicidad y rigurosidad en el registro y la recolección de los datos se puede lograr que esta estrategia se transforme en fuente de insumos importantes para la evaluación de los procesos de aprendizajes de cada uno de los niños. Esta es una dirección hacia la cual debiéramos tender y nos parece que abordar, en primera instancia, un nivel global de **documentación de la práctica** puede ser un buen punto de partida para contar con una mirada más reflexiva sobre la propuesta de enseñanza.

3.3. Distintas estrategias de registro

Documentar implica hacer explícito, registrar, organizar, dejar huella sobre lo que va sucediendo a lo largo de un proyecto. Permite que el "vértigo" de la tarea no obstaculice e impida una mirada más reflexiva sobre la misma.

Las modalidades de documentación varían de acuerdo a la intención que aquel que registra tiene. En todos los casos, se orienta a "atrapar" momentos puntuales del desarrollo del proceso de modo tal de "objetivarlo" y transformarlo en algo sobre lo que se puede "volver".

Podríamos pensar en cuatro modos de documentación:

a. Registro fotográfico y fílmico

   Si se cuenta con esta posibilidad resulta de suma riqueza este tipo de documentación. La posibilidad de ver y verse en acción es muy clara y gratificante tanto para quienes participan del proceso como para aquellos con quiénes se comparte lo sucedido. Contar con un registro de este tipo abre, además, a nuevas posibilidades de trabajo ampliando y enriqueciendo los horizontes de los proyectos.

b. Registro escrito

Si bien esta modalidad está fundamentalmente en manos del maestro, el hecho de compartir algunos de los momentos de escritura con los niños resulta muy valioso. El registro escrito de ideas que surgen en el grupo, frases dichas por los niños, apreciaciones del maestro, producciones colectivas, la elaboración de carteleras e incluso el registro de relatos que pueda concretar el maestro, aportan elementos importantes a la hora de visualizar lo sucedido. La existencia de un cuaderno o libreta por proyecto, disponible para todos ayuda a mantener la continuidad del registro.

c. Representación gráfica

Esta es una posibilidad que está muy al alcance de los niños y que sin embargo, no resulta transitada en todas sus facetas. Si bien es muy frecuente en el Jardín de Infantes la exploración del lenguaje de la plástica a través de variadas propuestas de trabajo, éstas siempre están centradas en una perspectiva estética y en general se orientan a potenciar y profundizar las posibilidades artístico-expresivas de los niños. No resulta tan frecuente la utilización del dibujo como medio para el registro gráfico de experiencias. Brindar oportunidades a los niños de registrar, sus experiencias, ideas, miradas sobre el mundo, haciendo uso de la representación gráfica le posibilita profundizar el manejo de un lenguaje del que disponen y ampliar, así, sus posibilidades comunicativas.

d. Recopilación de producciones

Sin duda, poder visualizar el recorrido realizado a lo largo de un Proyecto o Unidad Didáctica permite tener una interesante panorámica de los productos y procesos transitados. La recuperación de las producciones y la mirada reflexiva y orientada por el maestro sobre cada una de ellas, permite reconstruir el sentido del Proyecto y los contenidos trabajados en una dimensión amplia.

La posibilidad de combinar los cuatro modos de documentar favorece la participación de todos y diversifica las posibilidades de volver sobre lo sucedido. En todos los casos posibilita una objetivación de las experiencias que hace posible volver sobre ellas para pensarlas, modificarlas, valorarlas y comunicarlas.

Bibliografía y normativa

- Batiuk, V. 2010 “La enseñanza como responsabilidad política. Reflexiones en torno a la situación del Nivel Inicial en el NEA” en: *En cursiva*, revista temática sobre infancia y educación, Año 4, Nº 6, agosto de 2010, Bs. As.: Fundación ARCOR.
- Bosch, L.; Menegazzo, L y Gally, A. 1969; *El Jardin de Infantes Hoy*. Buenos Aires, Liberia del colegio.
- Fritzche, C. y Duprat, H. San Martin de. 1969; *Fundamentos y estructuras del Jardin de Infantes.* Estrada, Buenos Aires.
- Gibaja, R. 1993. *El tiempo instructivo*. Buenos Aires, Aique.
- *Ampliación de la cobertura del Nivel Inicial*, Área de Programación Educativa, Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación de la Nación, 2007.
- Patricia Sarlé. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/2006).
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (2004), Ministerio de Educación de la República Argentina.

Material de distribución gratuita

OEI idie Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa Argentina

XUNTA DE GALICIA

BBVA

unicef

2

El juego en el Nivel Inicial

Propuestas de enseñanza

Juego con objetos y juego de construcción

Casas, cuevas y nidos

OEI idie Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa Argentina
XUNTA DE GALICIA
BBVA
unicef

2

Propuestas de enseñanza

El juego en el Nivel Inicial

Juego con objetos y juego de construcción

Casas, cuevas y nidos

OEI idie Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa Argentina
XUNTA DE GALICIA
BBVA
unicef

Sarlé, Patricia M.
Juego con objetos y juego de construcción. Casas, cuevas y nidos / Patricia M. Sarlé ; Inés Rodríguez Sáenz ; Elvira Rodríguez ; coordinado por Verona Batiuk ; edición literaria a cargo de Damián Atadía y Verona Batiuk. - 1a ed. - Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010.
48 p. : il. ; 30x23 cm. - (El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de Enseñanza)

ISBN 978-987-26134-1-9

1. Educación Inicial. I. Rodríguez Sáenz, Inés II. Rodríguez, Elvira III. Batiuk, Verona, coord. IV. Atadía, Damián, ed. lit. V. Batiuk, Verona, ed. lit. VI. Título
CDD 372.21

Fecha de catalogación: 13/08/2010

Copyright: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
1º edición agosto de 2010
5.000 ejemplares

Responsable Técnico del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) - OEI - Oficina Regional Buenos Aires
Verona Batiuk. Coordinadora del Área de Apoyo a la Educación Infantil y a los Derechos de la Infancia

Responsable Técnico de UNICEF
Elena Duro. Especialista en Educación

Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE). Argentina
Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Oficina Regional Buenos Aires
Paraguay 1510 - 2do. piso (C1061ABD)
Ciudad de Buenos Aires
idie@oei.org.ar
www.oei.org.ar

UNICEF - Oficina de Argentina
Junín 1940. Planta Baja (C1113AAX)
Ciudad de Buenos Aires
buenosaires@unicef.org
www.unicef.org/argentina

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente siempre que se haga referencia a la fuente.

El juego en el Nivel Inicial

Juego con objetos y juego de construcción

Casas, cuevas y nidos

Autoras: Patricia Sarlé
Inés Rodríguez Sáenz
Elvira Rodríguez

Coordinación general: Verona Batiuk

Responsables de Edición:	Damián Atadía
	Verona Batiuk
Coordinación de producción gráfica:	Silvia Corral
Diseño:	Hernán Corral
Fotografías:	IDIE - OEI - Argentina

Índice

Presentación 7

Algunos criterios y acciones
que pueden facilitar la toma de decisiones 8

1. Fundamentación de la propuesta sobre juego
con objetos y juego de construcción 11

1.1. Los juegos que dependen del diseño del objeto 13

1.2. Los juegos que surgen a partir
de propiedades particulares de los objetos 15

1.3. Los juegos de construcción 18

a. El juego de construcción
y los contenidos escolares 19

b. Los objetos para construir 20

c. Vamos a construir con... 22

2. Proyecto: Casas, cuevas y nidos 25

2.1. Introducción al tema 25

2.2. Las fuentes de información 25

2.3. Organización de la propuesta 28

2.4. Proyecto de Trabajo 29

Actividades 30

Bibliografía 47

Presentación

El objetivo de la Serie de Cuadernos *El juego en el Nivel Inicial* - Propuestas de enseñanza, es brindar un itinerario de actividades que facilita la articulación entre juego y contenidos, y juego como contenido- desde un formato que posibilita su implementación en la vida cotidiana del Jardín a lo largo de un año lectivo. Asimismo permite garantizar propuestas de enseñanza basadas en los tres tipos de juego de modo equilibrado. **El propósito transversal y común a todos los Proyectos es garantizar la alfabetización inicial, definida como el conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal) y con lenguaje escrito en particular** (véase NAP p. 8).

En este Cuaderno nos vamos a ocupar de los **Juegos con Objetos y los Juegos de Construcción**. Estos juegos permiten: *"Favorecer la indagación del ambiente promoviendo el conocimiento y organización de la realidad. Iniciarse en la identificación de problemas ambientales que afectan la vida cotidiana. Promover la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del ambiente", a través del "…reconocimiento de que los objetos están construidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios. El reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación: estructuras y funciones) y formas de comportamiento; el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente…"* (NAP, p. 19 y 20).

Para este tipo de juego, el tema del Proyecto elegido es **"Casas, cuevas y nidos"**. La idea es invitar desde el juego a la creación de múltiples ambientes y escenarios; indagar acerca de los objetos y los seres vivos, sus propiedades y sus modos de combinación para descubrir, analizar, aprovechar y modificar el entorno natural y social. En esta oportunidad partimos de **textos informativos** (enciclopedias) a fin de profundizar el conocimiento y la comparación entre los diferentes hábitats, los modos de edificación, etc.

Tal como se plantea en otros Cuadernos de esta Serie, interesa resaltar algunos criterios para la toma de decisiones en la implementación del Proyecto en cada sala en particular.

Algunos criterios y acciones que pueden facilitar la toma de decisiones

Antes de pasar a describir el Proyecto que nos ocupa presentamos algunos criterios que pueden orientar la toma de decisiones sobre las diferentes propuestas.

- **Aún cuando cada Proyecto se centra en un tipo de juego como foco, pueden aparecer "armónicamente ligados" otros tipos de juego.** Por ejemplo, "Jugar a la Casita" en el Proyecto de "Casas, cuevas y nidos", supone un juego de tipo dramático junto con el de construcción. La confluencia de ambos tipos de juego, enriquece y sostiene la propuesta.
- **Es importante acercar diferentes fuentes de información** tanto para los niños, como para los educadores. En el Proyecto "Casas, cuevas y nidos" se hace hincapié en **textos informativos** (enciclopedias, diccionarios).
- **La selección de contenidos para la organización de los Proyectos se sustenta prioritariamente en el campo del juego y de la alfabetización**. Asimismo, se asumen contenidos de diferentes campos de conocimiento, presentes a lo largo del desarrollo de la propuesta. Las ciencias sociales y las ciencias naturales nos acercan información relativa a las instituciones, los roles y funciones sociales, el modo de uso de los objetos y sus características, la mirada sobre el entorno, etc. El campo de la matemática y el lenguaje, nos permite sistematizar comparaciones, utilizar medidas, hacer definiciones sobre el uso y la organización del espacio, sistematizar la información a través de cuadros, carteles, notas, dialogar, armar preguntas y hacer entrevistas, etc. Finalmente, los contenidos pertenecientes al campo de los lenguajes expresivos (música, literatura, expresión corporal, plástica y artes visuales,…), acompañan el desarrollo de todos los Proyectos ya sea porque permiten comprender mejor los contextos de producción o porque son medios que facilitan la expresión estética. La apreciación de imágenes visuales (como reproducciones de casas, retratos), musicales (como la música clásica para situarnos en alguna escena en particular; los sonidos de las diferentes aves…) son fuentes que nutren la imaginación de los niños y facilitan el desarrollo de su capacidad creadora.
- Dado que jugar supone articular la experiencia y el conocimiento con la imaginación, la inventiva, la creación, cada Proyecto requiere una organización anticipada de:
  - Las **Fuentes de Información** tanto para los niños como para los docentes. La biblioteca de la sala o de la escuela primaria; la búsqueda de informantes claves en la comunidad; las salidas y recorridos por el barrio, el acopio de materiales (imágenes, música, etc.) es indispensable.
  - **Los espacios, tiempos y materiales necesarios para jugar.**
- Se debe tener en cuenta la necesidad de que las propuestas:
  - Tengan continuidad, que no resulten aleatorias, inconexas, aisladas, descontextualizadas o desarticuladas.
  - Guarden sentido desde un principio y vayan progresivamente enriqueciéndose de significados construidos a través de los juegos, las experiencias y la articulación con múltiples contenidos.

- Respeten la permanente interacción entre el binomio: juego-experiencias, experiencias-juego.
- Cuiden el tiempo de los niños para "subirse" a la propuesta. Si en la primera actividad, pareciera que los niños no tienen interés suficiente o no le otorgan la importancia esperada por el docente, no "bajar la cortina" de manera inmediata o precipitada, sino buscar alternativas para salvar este obstáculo.

- El interés particular del docente por iniciar un Proyecto antes que otro o la existencia y disponibilidad de materiales, también son criterios a tener en cuenta para decidir por cuál tema comenzar.
- **Si la escuela cuenta con varias salas, puede ser conveniente co-planificar entre docentes de diferentes salas.** Aún cuando el Proyecto está pensado para niños de 5 años, una sala de 4 puede tomar algunas de las actividades propuestas y organizar sus propios recorridos. Con las adecuaciones necesarias, esto mismo puede trabajarse en salas de 3 años, pluriedad o integradas.
- Si bien todas las familias, desde diversos ángulos pueden colaborar, es recomendable armar grupos de familias que ayuden en cada Proyecto. Así se pueden organizar talleres de padres para el armado de los escenarios o maquetas, para la organización de salidas, etc.
- **El ambiente de la sala debe reflejar algunas de las tareas que se van desarrollando con los niños.** Se trata de hacer visible aquello que se hace, a través de simples elementos tangibles, que van cambiando y transformando este ambiente y que lo tornan en alfabetizador. Es decir, animarse a intervenir las "paredes" de la sala para que "hablen y comuniquen" los descubrimientos, las producciones (escritas, plásticas), las obras, ilustraciones, esquemas y fotos que son fuentes y productos.
- **La posibilidad de registrar la implementación de los proyectos a modo de memoria pedagógica es muy útil para la toma de decisiones sobre la práctica.** Aunque sea de manera simple, permitirá pensar: ¿Qué haría diferente el año que viene con este Proyecto? ¿Qué profundizaría? ¿Qué resultó bueno? ¿Qué cambiaría? ¿Qué materiales, diseños, experiencias conviene guardar como punto de partida para otros Proyectos?

La casa de los tres chanchitos (cuento tradicional). Escuela 406, Paula Albarracín, Aristóbulo del Valle, Misiones.

El Proyecto que se presenta está pensado para desarrollarse entre 6 y 8 semanas dedicándole un mínimo de tres actividades semanales. Como se verá más adelante, algunas actividades pueden llevar más de un día. Asimismo, el maestro puede variar las propuestas de acuerdo con la disponibilidad de materiales y objetos. La posibilidad de jugar "reiteradamente" de la misma forma, enriquece específicamente el tipo de juego que nos ocupa. Para "construir" los niños necesitan ensayar varias veces, probar los materiales e ir descubriendo "paulatinamente" cómo sus ideas se plasman en la composición que van realizando. Esto requiere de tiempo, espacio y disponibilidad para animarse a imaginar y plasmar en la construcción las ideas e iniciativas de los niños.

Jardín de Infantes de Clorinda, Formosa.

1. Fundamentación de la propuesta sobre juego con objetos y juegos de construcción

Entre las primeras acciones que realiza un niño pequeño está el indagar sobre las propiedades de los objetos. Golpear, chupar, arrojar, sacudir y los binomios: traer-llevar, poner-sacar, ocultar-aparecer, apilar-derribar (una acción y su inversa), forman parte de las acciones casi imparables que comprometen las primeras actividades voluntarias. Este denodado interés por indagar a los objetos que pueblan el mundo cercano, se constituye en motor que impulsa sus actos y, a partir de allí, todo lo que está a su alcance se transforma en objeto de su curiosidad. Es así, que las mamás suelen decir que a los niños les gusta más jugar con los objetos de las alacenas que con los juguetes auténticos. Las alacenas de las cocinas, con su infinidad de objetos atractivos de diferentes texturas y tamaños (ollas, tapas, cucharas de madera, coladores), al igual que otros espacios y lugares a los que sólo llegan las alturas infantiles (como los huecos en las paredes, el bajo relieve de los muebles y las hilachas de las alfombras) y los múltiples objetos naturales que pueden poblar los pisos (plumas, hojas, piedras, tierra o barro) a veces se convierten en juguetes tanto o más atractivos que los que el mercado puede ofrecer.

Manipulando, explorando y probando con estos primeros objetos, los niños comienzan a descubrir sus propiedades y a clasificar los objetos del mundo. Las cosas se organizan según se rompan o no, pesen o sean livianas, reboten, se estiren o deformen, floten, entren unas adentro de otras, produzcan distintas sonoridades y ruidos al chocar entre ellas o caer. Las texturas, colores, olores, sabores, temperaturas, tamaños y formas constituyen aprendizajes acerca de las cualidades, propiedades o características de los objetos. Los nombres dados a cada propiedad son una forma más de identificar, comprender y reconocer al objeto.

Estas experiencias con los objetos son la base para pasar de un juego de tipo exploratorio o de reconocimiento a otro tipo de juego en donde el dominio y la invención guían la acción de los niños. Los juegos de tipo exploratorio son como "tanteos" o "primeras aproximaciones" que tienen como objeto develar, descubrir, aprehender, comprender e indagar cómo son o funcionan las cosas. Cuanto más conocen los niños sobre los objetos más posibilidades tienen de orientar el juego y "someter" el objeto a su deseo o intención, siempre dentro de los límites que le impone el propio objeto.

Un ejemplo sencillo puede ayudar a comprender la complejidad que esconde jugar con objetos. Imaginemos un niño pequeño jugando con un globo. Puede suceder que el globo se rompa porque el niño no conoce su fragilidad y lo maneje bruscamente (es decir, lo aprieta, lo acerca a un objeto punzante, lo rasga, lo muerde, etc.). O que, juegue a romperlo de muy diversas maneras, pinchándolo, aplastándolo con el pié, pellizcándolo o sentándose sobre él.

Para quien observa la situación resulta complejo diferenciar cuando el globo se rompe "fortuitamente" como fruto de la exploración a cuando se rompe porque es "intención del jugador" hacerlo. La acción "aparentemente" es la misma pero el sentido difiere.

Con esto, nos interesa resaltar una de las características del hecho de jugar: su carácter **"no literal"**[1]. Esta característica del juego *"obliga al observador"* a ir más allá de la acción del jugador para poder comprender qué está sucediendo verdaderamente. Situaciones que suelen ser interpretadas como juego, a veces no lo son desde la perspectiva de quien las está realizando. Esta particularidad del juego nos permite comprender también por qué -especialmente frente al juego con objetos- los niños suelen responder *"¡todavía no jugamos!"* ante la consigna de ordenar una construcción con bloques o guardar las mangueras y recipientes utilizados para un juego con agua o arena. El tiempo que el docente puede interpretar como juego resulta un período más exploratorio que no es literalmente considerado juego por el jugador. Su *"todavía no jugamos"* significa *"estoy explorando, pero aun no empecé a jugar verdaderamente"*, frase que difícilmente el niño exprese verbalmente y que como adultos necesitamos interpretar.

Cuando el juego involucra objetos, el primer tiempo es "de calentamiento"; es un tiempo en el que los niños manipulan los objetos, reconocen sus propiedades y deciden cómo van a operar con éstas. Ciertamente, los niños no necesitan conocer todas las propiedades de los objetos para poder jugar, ni el paso de este momento a otro más complejo es automático o lineal. A lo largo del juego, el tipo de material, los propósitos que dirigen la acción del niño y el conocimiento previo que tenga de cómo funcionan las cosas, determinan sus diversos momentos; algunos más exploratorios y otros con mayor intencionalidad lúdica.

Por este motivo, es importante tener en cuenta que los juegos con objetos requieren **tiempo** y **continuidad**. Se necesita tiempo para "pensar" **qué dicen los objetos y cómo vamos a operar con éstos y posibilidades de repetir varias veces el juego de la misma forma o variando los modos de aproximación**. Estas aproximaciones sucesivas nutren las acciones de los niños y les permiten jugar mejor.

Dentro de los múltiples juegos que pueden involucrar objetos nos interesa mencionar tres:

1. Los juegos que dependen del diseño del objeto.
2. Los juegos que surgen a partir de propiedades particulares de los objetos.
3. Los juegos de construcción.

1 Esta característica del juego fue enunciada por Bateson al describir su teoría sobre el juego y la fantasía. En Gregory Bateson, *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires: Lohlé-Lumen, 1998.

1.1. Los juegos que dependen del diseño del objeto

Algunos autores sostienen que hay objetos que se han diseñado especialmente para jugar. En este conjunto de objetos encontramos:

- Los **juguetes** que miniaturizan el mundo cotidiano y sostienen el juego simbólico. Muñecos, autos, baterías de cocina, juegos de té, espadas y sombreros, varitas mágicas, coronas, etc., forman parte de este universo. En tanto objeto, los juguetes guardan una relación de semejanza con el objeto real que representa.
- **Objetos para jugar con el cuerpo**. Triciclos, patinetas, patines, bicicletas, pelotas de diverso tipo, cestos y arcos son objetos que no necesariamente "representan" el mundo y se utilizan para diversos tipos de juegos que comprometen habilidades vinculadas con el equilibrio, el desplazamiento, la puntería, etc. Su diseño puede ser tan complejo que el mismo objeto en manos de un adulto se transforma en parte indispensable para desarrollar un juego deportivo o practicar un deporte. Si bien, estos objetos generalmente están asociados a juegos con reglas convencionales (por ejemplo son juegos con pelota: el fútbol, el quemado, el Stop), los niños pequeños generalmente juegan sin perseguir fines específicos. Andar en triciclo, deslizarse en patines o hacer picar una pelota se constituyen en juegos aún cuando no se jueguen carreras con otros, ni se pretenda competir con otros.
- **Objetos que son juegos**. En este grupo encontramos el balero, el trompo, el yo-yo, los barriletes. Pueden tener diferente diseño y estar confeccionados con materiales diversos, pero todos ellos obligan a realizar un único tipo de acción o repertorio de acciones encadenadas entre sí que compromete generalmente una habilidad, una destreza manual. Son juegos que se encuentran en diferentes culturas y que han sobrevivido al paso de los años. Recuperar el valor que tienen, enseñar a jugarlos, es parte importante de la tarea docente, en tanto implica rescatar el acerbo cultural de los pueblos, tradiciones que conllevan habilidades que pusieron en juego y desarrollaron muchas generaciones de manera placentera.

Juego: Tren con las construcciones hechas por los niños. Jardín de Infantes "El Principito", Clorinda, Formosa.

Carritos y autos, Fontana, Chaco.

Camiones para jugar en bloques y construidos con cajas grandes. Jardín de Infantes "El Principito", Clorinda, Formosa.

Balero construido en Taller de juegos. Jardín de Infantes "Copo de Algodón" Clorinda, Formosa.

¿Por qué mencionamos estos objetos? Simplemente porque los juegos que se pueden realizar con estos objetos difícilmente aparecerían sin ellos.

Ciertamente puedo "inventar" muñecos envolviendo una almohada con una frazadita, hacer una pelota con bollos de papel, pero no puedo imaginar qué es "jugar al yo-yo" si nunca observé a alguien jugar con un yo-yo. El diseño del objeto y la acción que ejerzo sobre éste, es lo que sostiene el juego. No se puede jugar ese juego sin el objeto correspondiente.

Estos tres tipos de objetos (los juguetes, los objetos para jugar con el cuerpo y los objetos que son juegos) involucran juegos que surgen a partir del uso de estos objetos. Ciertamente que el "descubrimiento" de las propiedades es imprescindible para jugar[2]. Sin embargo, la finalidad del juego no consiste en descubrir la propiedad sino en apropiarse de ésta para tornar al juego más complejo. Es altamente probable que el niño oriente sus acciones con el objeto atendiendo a sus propiedades, demostrando un aparente conocimiento de las mismas, sin tener aún, sin embargo, posibilidades de explicar, verbalizar y dar cuenta de una comprensión acerca del cómo esas propiedades operan en orden al logro de los objetivos de juego.

Esta aclaración resulta imprescindible en el contexto de enseñanza. Si luego de presentar los objetos y jugar con éstos, la actividad continúa analizando las propiedades (el equilibrio, la posición del cuerpo, el impulso y la dirección) o las acciones realizadas al jugar, puede llegar a perderse el sentido lúdico de la propuesta. Las intervenciones del maestro resultan pertinentes durante el desarrollo del juego: indicando cómo tirar del yo-yo; lanzando la pelota en el cesto; mostrando cómo se sirve el té con las tacitas, etc. Durante el juego el maestro puede verbalizar las propiedades y facilitar la comprensión de las mismas a partir de indicaciones claras y sugerentes sobre el uso de los objetos. El diálogo posterior puede resultar importante para pensar cómo jugar mejor otro día, más que para analizar situaciones verbalmente.

2 Por ejemplo, para hacer girar el trompo sobre su eje y de manera erecta, el niño tiene que haber descubierto cómo poner el objeto, reconocer la necesidad de una superficie plana y lisa, y realizar la acción que necesita efectuar sobre aquel para que funcione. Para andar en bicicleta necesita cierto control postural para mantener el equilibrio, entre otras habilidades. Los juguetes suponen cierto conocimiento de la porción de "realidad" reflejada en ellos.

1.2. Los juegos que surgen a partir de propiedades particulares de los objetos

En segundo lugar, encontramos juegos en donde el objetivo es "aprender/descubrir/develar/comprender" las propiedades de los objetos. En este grupo, las investigaciones de Kamii y De Vries (1983)[3] marcaron un rumbo importante en torno a la acción exploratoria en niños entre 3 y 5 años. Sus trabajos sobre "conocimiento físico"[4], confirmaron el interés natural de los niños por actuar sobre los objetos y pusieron de manifiesto cómo los juegos que involucran la manipulación de objetos, contribuyen al desarrollo del pensamiento al favorecer la descentración, la coordinación de diferentes puntos de vista y la cooperación con otros. Este enfoque subraya la iniciativa de los niños al privilegiar sus acciones sobre los objetos.

Podríamos preguntarnos si las acciones que resultan en estas propuestas son "juego" o "exploración de las propiedades" de los objetos. Ciertamente, éstas resultan dos actividades diferentes, aún cuando, por momentos se superpongan. Imaginemos a los niños jugando en la arena (ya sea en el arenero del patio, la playa o una mesa de arena como muestra la figura). Junto con la arena, cuentan con palas, embudos, botellas, coladores, molinillos, moldes, etc. Las primeras acciones probablemente estén guiadas por la pregunta: ¿Qué es este material? ¿Qué pasa cuando lo quiero atrapar, trasvasar o colar? Estas acciones de tipo exploratorio le van dando información sobre el modo en que la arena se comporta frente a las diferentes formas de maniobrarla. Ahora bien, junto con estas acciones aparecen otras -probablemente más lúdicas- en donde la intencionalidad del niño podría ser "atrapar la arena", o "llenar los recipientes hasta el borde y dejarlos caer como lluvia", etc. ¿Cómo separar juego y exploración? En este tipo de juegos, la propiedad del material es la que va orientando las acciones y posibilidades de juego. La introducción de un elemento nuevo que modifique la propiedad (por ejemplo, agua que permite modelar la arena) generará un ir y venir entre acciones centradas más en lo exploratorio que en el juego.

En estas situaciones, el objetivo no es "verbalizar" las propiedades de la arena ni tampoco "descubrirlas y dejarlas registradas". Sin embargo la manipulación del material por parte del niño genera una gran cantidad de hipótesis acerca de las propiedades del mismo que, aún cuando no sean verbalizadas ni sistematizadas y ni siquiera se tenga conciencia de ellas, operan como saberes que sustentan el juego. Se necesita "conocer" la propiedad, aunque sólo sea al nivel de la acción, para poder jugar.

3 C. Kamii y R. DeVries, *El conocimiento físico en la Educación Preescolar. Implicaciones de la Teoría de Piaget*, Madrid: Ed. Siglo XXI, 1983.

4 Desde la perspectiva piagetiana, Kamii y Devries distinguen tres tipos de conocimiento. El conocimiento físico surge a partir de la experiencia/acción con/sobre los objetos. Por ejemplo, al levantar objetos sólidos el niño puede notar su peso. La fuente principal de información es el objeto. Como contraste, la experiencia lógico-matemática, supone acciones sobre los objetos, que introducen características que el objeto no tiene "en sí mismo". Por ejemplo, ser "más grande que..." no es una propiedad del objeto sino que es una relación entre ese objeto y otro. Es decir, el "ser grande" surge en la relación coordinada por el niño que es quien confiere esa cualidad. Un tercer tipo de conocimiento es el conocimiento social que tiene su fuente en las personas. El conocimiento social es convencional, incluye verdades que son verdaderas simplemente porque "alguien" ha decidido que así lo sean. Por ejemplo, no hay una necesidad lógica o física que lleve al hecho de que el 25 de mayo sea feriado. En Argentina lo es por ser la fecha en que se conmemora la Revolución de Mayo. Es un hecho que pertenece al orden cultural.

¿Qué juegos encontramos en esta categoría? Todos los que supongan operar con objetos y permitir ir más allá de la simple exploración. Cuanto más rica y estimulante la variedad de posibilidades que los niños tengan para jugar, más posibilidades de probar acciones diferentes, variar las acciones, analizar (empíricamente) los efectos, poder observar estos procesos y entender cómo funciona el mundo que los rodea. Algunos ejemplos:

Niños jugando con arena, Jardín de infantes, Tigre, Provincia de Buenos Aires.

Juegos con agua en el patio, Jardín de Infantes Nº 34, Fontana, Chaco.

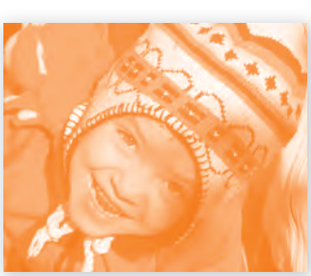
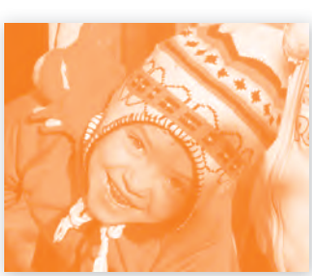
1. **Juegos con agua.** Colar, trasvasar, hacer ingresar agua a un recipiente y derramar, trasladar por tubos de diferente calibre; hacer navegar barcos de cáscara de nuez, papel; hacer burbujas o espuma con una gota disuelta de detergente, etc.
2. **Juegos con arena y agua**; barro y agua, piedritas, piedras, producir o separar mezclas, hacer masas con distintas consistencias; construir túneles, embalses, islotes.
3. **Juegos con la luz.** Jugar con la sombra del sol en el patio (del cuerpo, de las manos); buscar rayitos de luz en sectores de la sala o el patio y "guardarlos" o esconderlos en la palma de la mano; hacer sombras con linternas, variar los colores de la luz con papel celofán; hacer sombras con objetos (fácilmente reconocibles, no tanto); producir sombras chinas; armar un teatro de sombras.
4. **Juegos con aire**. Remontar barriletes; tirar desde lo alto hojas de árboles secas tipo hélice (de árboles como la tipa); correr con una varita que tiene adherido en el extremo una finas tiras de papel crepe y ver cómo "flotan"; un día de viento en una zona externa colocar molinetes; fabricar molinetes sencillos; arrojar papeles tipo planeadores; fabricar paracaídas simples; mover objetos a partir del soplo o usando abanicos; inventar distintos tipos de abanicos, observar y hacer una sencilla veleta o "rosa de los vientos" y descubrir de dónde puede venir el viento…
5. **Juegos con palancas, poleas, engranajes, planos inclinados**, empujar, hacer rodar; armar catapultas con diferentes objetos (por ejemplo, con una cucharita apoyada en el piso y un bollito de papel en el interior de la misma); armar toboganes, hacer rampas, construir "sube y baja", hamacas, péndulos.

Los juegos con objetos les permiten a los niños ocuparse de problemas y preguntas diversas que surgen a partir de sus acciones sobre los objetos, las reacciones de éstos y su observación. En este sentido, por ejemplo, si se propone un juego con linternas es importante dar un tiempo para que los niños descubran cómo se direcciona la luz en vinculación con la posición que adopta su mano, cuál es el efecto cuando se enfoca el espacio y los objetos próximos y cómo se amplía (y resulta más difusa) la luz del foco proyectada a medida que se prolonga la distancia; qué sucede cuando se ponen objetos de diferente grado de transparencia delante de la luz; cómo se alargan las sombras en función de la posición, etc. Observar, registrar qué cosas se les ocurre a los niños en la primera exploración, puede permitir pensar propuestas más ricas para la siguiente vez que se proponga el mismo juego.

En todas estas propuestas, el juego surge a partir de la propiedad del objeto. El dominio del juego resulta progresivo, debido a que el niño tiene que ir adquiriendo pequeñas habilidades y construyendo criterios efectivos de "estrategias en acción" para lograr plenamente el propósito. Por ejemplo, si juega a embocar objetos (tapitas plásticas) en una caja decorada como una rana ("darle de comer insectos o bichitos a la rana"), la reiteración le permite calcular la fuerza deseable para que el envión resulte más efectivo, la postura corporal que conviene que adopte, cómo resolver el desafío de direccionar el objeto, la distancia adecuada, etc.

El juego consiste tanto en el progresivo conocimiento y dominio de las muchas variables que intervienen y que van a ir descubriendo "empíricamente", como en la eficacia del acto de emboque en sí mismo. Por eso, para jugar se requiere tiempo para conocer y explorar las propiedades y **tiempo para jugar** con ellas e inventar qué hacer a partir de ellas.

Aquí encontramos una diferencia notable entre este tipo de juegos y los del grupo anterior. En los juegos del primer grupo (una muñeca, el triciclo, un trompo), son los objetos los que encierran, esconden o desencadenan el juego. Los niños pueden variar sus acciones, pero el punto de partida del juego no está sujeto a la propiedad del objeto y su exploración inicial, sino en el uso específico que el objeto sugiere. En cambio, cuando "jugamos con agua", la primera exploración es la que le da a los niños inicialmente "pistas" sobre las cuales pensar juegos posibles. En este sentido, la acción, la observación, la transformación que se opera en estos objetos "ilumina" la mente de los chicos para inventar juegos posibles. De ahí que la intervención del educador sea diferente en cada tipo de juego. Mientras que en el primer grupo (el "yo-yo", por ejemplo), enseñará el uso del objeto para jugar con éste, en el segundo, ofrecerá alternativas, modelará acciones, realizará indicaciones precisas y/o facilitará la exploración y el nacimiento de ideas novedosas al ayudar a combinar propiedades o favorecer el descubrimiento de formas diferentes de producir efectos deseados.

1.3. Los juegos de construcción

A diferencia de otros juegos con objetos, el juego de construcción resulta interesante para niños de todas las edades y en cada una asume formas muy diferentes:

- Cuando los niños son muy pequeños, construir significa superponer, apilar o alinear objetos formando torres, caminos o puentes. La preocupación está más centrada en "armar y desarmar", que en obtener un producto específico a partir de la combinación de estos objetos (cubos, cajas, etc.).
- Entre los 2 y 5 años, las construcciones varían y los niños arman escenarios ya sea para jugar con muñecos o autos, o para jugar ellos mismos (casas con sábanas y sillas; túneles para atravesar con cajas grandes, etc.). Si el material lo permite, también comienzan a fabricar juguetes (aviones, autos, robots, naves espaciales, tractores, revólveres), según el modelo o imagen de la realidad que quieren representar. En algunos casos, las representaciones son "universales" (casas, aviones) en otras, trasparentan el conocimiento que los niños tienen de objetos complejos del medio geográfico-natural en el que habitan.
- A medida que los niños conocen las propiedades de los objetos, los desafíos que se plantean aumentan. El juego de construcción comienza a seguir reglas externas ya sea a partir del seguimiento de un modelo al que se quiere llegar (por ejemplo, las construcciones con bloques Lego según las indicaciones de cada modelo), o la presencia de instrucciones que tornan al juego de construcción en un juego reglado. Pensemos en juegos como el "efecto dominó"[5], el yenga/jenga[6] o el Tetris[7] que también son juegos de construcción (Sarlé, 2008[8]).

En torno a los Juegos de construcción, interesa señalar tres aspectos importantes para su incorporación en el Jardín de Infantes. El primero, está ligado al tipo de conocimiento que promueve. El segundo, señala la importancia que tiene el objeto que se emplea para construir. Finalmente trataremos de mostrar cómo las consignas que dan origen al juego o los materiales que lo acompañan pueden modificar, enriquecer o diversificar las construcciones.

5 El "efecto dominó" consiste en ordenar fichas (por ejemplo de dominó) en línea de modo tal de crear el efecto que al tirar una de ellas, se caigan libremente el resto.

6 La Jenga, conocido en Argentina como el Yenga, es un juego de habilidad física y mental, en el cual los participantes (que pueden ser de dos en adelante), deben retirar bloques de una torre por turnos y colocarlos en su parte superior, hasta que ésta se caiga. Se juega con 54 bloques de madera que se ubican en formación cruzada por niveles de 3 bloques juntos hasta conformar una torre de 18 niveles de altura. En su turno, cada jugador deberá retirar un bloque de cualquiera de los niveles inferiores de la torre utilizando solo dos dedos y, procurando que no se caiga la torre, colocarlo en la parte superior de la torre para formar nuevos niveles y hacer crecer su tamaño. (http://helektron.com/tag/yenga/)

7 Tetris es un videojuego de puzzle en el que distintas figuras geométricas compuestas por cuatro bloques cuadrados unidos de forma perpendicular caen de la parte superior de la pantalla. El jugador no puede impedir esta caída pero puede decidir la rotación de la pieza y en qué lugar debe caer. La caída de las piezas se acelera progresivamente. El juego acaba cuando las piezas se amontonan hasta salir del área de juego (http://es.wikipedia.org/wiki/Tetris).

8 Patricia Sarlé, "Objetos, juego y construcciones", en *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos escolares,* Buenos Aires: Novedades Educativas, 2008. pp.55-78.

a. El juego de construcción y los contenidos escolares

Aún cuando los juegos de construcción aparecen en los niños desde muy pequeños y fueron la base del diseño de los primeros materiales didácticos para la educación inicial[9], no suelen encontrarse en la planificación del maestro.

En general, se juega a construir cuando se va al rincón de construcciones (si la sala cuenta con este espacio), o cuando se necesita ocupar un tiempo inerte (Ej. "jugamos con dakis" mientras esperamos que termine el compañero o "sacamos los bloquecitos/ladrillos" en un día de lluvia cuando faltaron muchos niños, etc.). De alguna manera, esto parece justificado dada la relación no directa que se establece entre el juego de construcción y los contenidos escolares. Pareciera que el lugar que se les destina en la sala está más ligado a una suerte de continuidad de tradiciones de fuerte impronta en el nivel, que a la valorización real de aprendizajes concretos que este tipo de propuestas posibilitan en los niños. Sin embargo, con tan sólo observar a un niño o a un grupo de niños enfrentando el desafío de una construcción, salta a la vista la riqueza de experiencias que este tipo de juegos encierra.

¿Qué se aprende en el juego de construcción?

Tal como lo plantean los NAP para Nivel Inicial, los juegos de construcción promueven aprendizajes asociados con:

> *"La indagación del ambiente natural, social y tecnológico: El reconocimiento de que los objetos están construidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios"* (NAP, p. 20).

Por otra parte, el juego de construcción promueve distinto tipo de aprendizajes ligados al desarrollo psicomotriz y lógico conceptual. Es decir,

- Aprendizajes ligados al desarrollo motor, la percepción óculo-manual, la prensión fina, la coordinación de acciones, la independencia mano-brazo, la calidad del movimiento (suavidad en la coordinación, control del movimiento, etc.)… aprendizajes propios de la manipulación intencional de objetos.
- Aprendizajes que permiten descubrir, diferenciar, construir características de los materiales como la forma, la textura, el grosor y su relación con la estructura a componer. Junto con estos, los niños construyen diversas relaciones entre las características de los objetos y sus reacciones al variar la posición en el espacio (plano inclinado, balanza, palanca); establecen múltiples relaciones, operan con situaciones diversas que involucran el equilibrio, la estabilidad y el balance de los objetos.
- Aprendizajes relacionados con diversos aspectos del desarrollo lógico conceptual que se propician al jugar. Para construir, el niño necesita utilizar medidas no convencionales: resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso entre los objetos; establecer relaciones de los objetos en el espacio, proporción y diseño; planificar y anticipar las tareas; buscar formas de resolver los problemas que le impone la combinación de objetos, etc.

9 Por ejemplo, los "dones froebelianos" entre el 3 y el 6 suelen denominarse "cajas de arquitectura" dado que la actividad que privilegian es la construcción.

Ahora bien, el aspecto más importante del juego de construcción es que suma a la actividad exploratoria e intencional de los niños, la aceptación de los límites que le imponen los objetos al operar sobre ellos. Si el niño quiere construir una casa con bloques diversos, no basta con superponer objetos. Al ubicarlos necesita aceptar dos límites o restricciones:

1. que los objetos en general no responden a sus deseos y no se ajustan a sus necesidades, sino más bien por el contrario, reaccionan en función de su forma, su posición, su peso, etc. Es decir, los objetos se rigen por leyes físicas a las que el niño debe ajustarse (aunque no las conozca formalmente), y …
2. que la combinación de los objetos utilizados para la construcción debe resultar tal, que refleje la intención del niño, es decir, que el producto logrado debe permitir que se vea que la construcción es, por ejemplo, una casa (paredes, aberturas, techos, etc.) y no otra cosa. Hay un modelo externo a él que guía la construcción y que lo obliga a ajustar las piezas para alcanzar el fin que desea.

Jugando se aprende a orientar el deseo en función del objetivo; adecuar los aspectos más idiosincráticos del juego a la regla implícita en el material. Por esto, Sarlé y Rosas (2005)[10] sostienen que el juego de construcción es un mediador o puente entre la actividad lúdica y el trabajo escolar.

Estos aprendizajes forman parte de las finalidades que se tratan de privilegiar en los espacios institucionales de educación inicial. Si bien, pueden adquirirse a partir de otras actividades, pareciera que el juego de construcción es el tipo de propuesta más pertinente para nuestros niños.

b. Los objetos para construir

Cualquier objeto puede utilizarse para construir. Una soga, broches y sábanas pueden ser puntos de partida para armar tiendas de campaña, carpas, casas o túneles. Una mesa y una tela pueden rápidamente convertirse en cuevas para esconderse. Los niños pequeños son muy hábiles para inventar escondites y casitas con objetos que nunca nos hubiéramos imaginado, pero para hacerlo, necesitan que esos objetos sean puestos “a disposición”. En este sentido, brindar objetos para construir es una de las tareas del maestro.

En las salas, los objetos para construir suelen disponerse en el rincón de construcciones o en el de juegos tranquilos. Muchas veces, estos objetos son de confección “casera”. Un padre carpintero pudo haber acercado al Jardín diferentes recortes de madera; la compra de un electrodoméstico facilita el acceso a cajas de gran tamaño; telas, tules, tubos de cartón de diferente tamaño y forma pueden constituirse en un rico repertorio de materiales “inspiradores” que provocan construcciones.

El juego de construcción varía según el tipo de material que se ofrece. Por ejemplo:

10 P. Sarlé y R. Rosas. *Juegos de construcción y construcción del conocimiento.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

- Los **materiales de superposición** (bloques de madera, cajas, rampas, etc.) se utilizan para construir escenarios sobre superficies amplias (en sentido vertical como las torres, u horizontal, como los caminos). Difícilmente estas construcciones pueden ser trasladadas de un lugar a otro.

Juego con bloques de madera. Jardín de Infantes Nº159, Fontana, Chaco.

- Los materiales con sistemas de encastre permiten realizar construcciones sólidas en las que el transporte depende del tamaño de la construcción.

Bloques para encastrar. Jardín Nº 529, Fontana, Chaco.

- Los materiales con piezas de ajuste (tipo Mekano) son difíciles de encontrar en las salas de Educación Inicial. Sin embargo, la combinación de masa para modelar, arcilla o trozos pequeños de "telgopor" (como pieza de unión) con escarbadientes o palitos, permite generar diverso tipo de estructuras en donde las formas abiertas y cerradas atrapan la imaginación de los niños pequeños.

Piezas de ajuste. Jardín de Infantes Nº66, Fontana, Chaco.

Un criterio importante a tener en cuenta a la hora de elegir los objetos para construir es la cantidad de materiales disponibles. Los niños "piensan" mientras construyen y necesitan tener más de diez bloques para jugar. Cuando se encuentran con el material no necesariamente tienen claro qué van a hacer. Algunas veces, *"lo que van viendo mientras construyen"* les permite imaginar cómo continuar. Compartir el material puede ser una opción siempre y cuando no limite la posibilidad de juego.

Esta actividad en solitario, comienza a ser compartida cuando los niños pueden anticipar qué van a hacer. En estos casos, el diálogo y la acción resultan simultáneos. El modelo mental que va guiando la acción puede ser verbalizado y los niños comparten tanto la forma en que resuelven los problemas que les propone el material como la adecuación de la construcción a sus ideas (Sarlé y Rosas, 2005).

c. Vamos a construir con...

Un último aspecto a considerar guarda relación con la formalización del juego de construcción a partir de la consigna que da origen al juego.

Si bien, son los objetos los que invitan a armar, es muy diferente decir: "Vamos a construir…":

- *"…casas para meternos adentro"* que *"casas para las muñecas"*
- *"…rampas para que los autos se deslicen solos"* que *"toboganes para deslizarnos con patines"*
- *"…túneles para los autos" que "túneles para atravesar reptando"*

El tamaño de los objetos que acompañan la construcción (juguetes, otros bloques, el cuerpo del niño) y la finalidad/intención del producto construido orientan al niño en su juego y, de acuerdo al caso, pueden hasta inhibir la posibilidad de jugar. Los niños pequeños necesitan consignas sencillas y sin muchas restricciones.

Las consignas que el maestro utilice para iniciar el juego guardan relación con la edad de los niños, la experiencia con el material y la cantidad de objetos disponibles.

Algunas premisas importantes a tener en cuenta son las siguientes:

- Los niños necesitan probar sus ideas y contar con tiempo para construir.
- Cuanto más pequeños son los niños, menos dirigido externamente debe ser el juego.
- Cuanto más desconocido o novedoso resulta el material, mayor tiempo de exploración necesita el niño antes de iniciar un juego.
- La presencia de juguetes (autos, carritos, muñecos) orienta la construcción aún cuando no se explicite la intención de construir algo en particular.

2. Proyecto: Casas, cuevas y nidos

2.1. Introducción al tema

Este nuevo Proyecto nos invita a volver la mirada al mundo que nos rodea, para descubrir en él, algunas de las particularidades que asumen los objetos y los materiales en relación con las obras que diferentes seres vivos emprenden para poder vivir en él. Es un proyecto que nos empuja a mirar alrededor y redescubrir, en aquello que nos resulta familiar y conocido, lo nuevo, que sólo se percibe cuando se lo mira desde otra perspectiva.

Vamos a hacer foco esta vez en las viviendas y los lugares que sirven de refugio para aves y animales. Por esto, las casas de las personas, las cuevas, los nidos, la forma en que las diferentes poblaciones se adaptan a su hábitat, será la información que nutrirá la imaginación de los niños para volcarse luego en el juego.

La finalidad de la propuesta se centra en que los niños, a partir de la indagación de variadas fuentes y experiencias:

- Recreen y construyan en la sala diversos escenarios que les permitan los juegos de construcción.
- Amplíen su conocimiento y comprensión del entorno natural y social.

2.2. Las fuentes de información

Este Proyecto de trabajo, -jugar a construir casas, nidos o cuevas-, se sustenta sobre el conocimiento que los niños tienen de estos tipos de viviendas, los modos de organización de los diferentes seres vivos, sus costumbres, etc. Todos estos contenidos, todo lo que saben sobre estos temas, servirán como "modelo mental" para la realización de las actividades.

Volvemos entonces a las preguntas: **¿qué saben los niños en torno a las casas donde viven ellos o sus amigos, los nidos de los pájaros de su región y las cuevas de los diferentes animales?**

La información que necesitamos provendrá de diferentes **fuentes**:

- Los **objetos y sus propiedades**, (aquellas que se descubren al accionar sobre éstos).y **la reflexión** acerca de los objetos y sus propiedades en relación con las acciones que se operan sobre éstos.
- Los **textos informativos**[11] (las enciclopedias, los diccionarios, los libros de divulgación) en tanto nos ofrecen datos acerca de los objetos y los hechos que estamos indagando, "dándonos a conocer" características y particularidades del recorte específico del mundo que hemos seleccionado.
- Las **salidas y experiencias directas** que nos permitirán conocer el entorno.

11 Estos textos expresan objetivamente determinados hechos y/o conceptos y nos entregan la información de manera ordenada. El objetivo de un texto informativo es facilitar la comprensión del lector, presentándole el tema y entregándole los elementos centrales para que los entienda.

El desafío es constituir estas particulares "moradas, viviendas o hábitats" en objeto de indagación, descubrir sus características, sus propiedades y sus razones, en función de las necesidades de sus habitantes.

Para ello será necesario nutrir y profundizar la experiencia que tienen los niños sobre el tema, brindándoles la oportunidad de entrar en contacto con fuentes que posibiliten enriquecer su mirada. Los caminos elegidos para ampliar su perspectiva conducen a variadas fuentes a las que se puede recurrir.

Algunas ideas como punto de partida

- **En relación con los objetos y sus propiedades:** las diferentes propuestas de juego serán oportunidades para conocer los objetos, sus propiedades y "darse cuenta" cómo operar con ellos para alcanzar el objetivo que se proponen (Ej. construir una casa, armar un túnel, ubicar puertas y ventanas, etc.).

Efecto Dominó. Jardín de Infantes Nº34, Fontana, Chaco.

- En relación con los textos informativos:
  - Leer enciclopedias para aprender sobre las características de los animales y las aves; su forma de vida según hábitat.
  - Buscar libros, diccionarios, manuales de divulgación que nos permitan aprender palabras nuevas.
  - Observar libros y revistas de decoración y arquitectura. Identificar, registrar, comparar, diferentes tipos de viviendas: urbanas, rurales, lacustres, iglúes, otras.
  - Existen libros para niños que combinan los textos informativos con otros formatos. Por ejemplo, en la colección "Primera Sudamericana" encontramos *La leyenda del Yaguareté* y *La leyenda del Oso hormiguero* que cuentan con muy rica información sobre estos animales. Otros cuentos como *Los tres cerditos y el lobo* (tradicional), *El pueblo dibujado* de Laura Devetach, la poesía *La casa* de Marta Giménez Pastor, invitan a imaginarnos los problemas, necesidades, posibilidades y riquezas que rondan los lugares donde habitamos.

- En relación con las imágenes, películas:
  - Mirar películas que muestren el funcionamiento de las cosas, los diferentes animales en sus hábitats, videos de aves construyendo nidos, el trabajo de las hormigas.
  - Observar imágenes de periódicos, revistas o textos con infografías.
  - Mirar fotos y videos sobre animales, insectos y pájaros en sus diferentes hábitats. Los canales de televisión como Encuentro, National Geographic, Discovery Channel, presentan de manera permanente programas de este tipo. Se puede promover que alguna familia o integrante del Jardín que tenga acceso, los pueda grabar.

- En relación con las salidas y experiencias directas:
  - Realizar experiencias directas: visitas para observar y "descubrir" el recorrido del agua en la escuela y en una casa. De ser posible, si la escuela (o la casa), cuenta con los planos de las cañerías, tratar de reconocer e identificar algunos de los circuitos de agua potable que provienen del tanque y recorridos de los residuos.
  - Observar obras que se están edificando o en construcción y son próximas al Jardín. Tipo de máquinas y objetos que se usan en la construcción: poleas, roldana, planos inclinados, andamios, etc.
  - Recorrer las cercanías del Jardín con el objetivo de identificar o caracterizar diferentes configuraciones arquitectónicas barriales: el barrio de casas bajas, el de edificios, los que no tienen calles internas.
  - Si la zona es rural analizar los modos en que llega el agua a las casas, los molinos, las bombas de agua, el motor. Las distancias entre las viviendas, los corrales, el gallinero, si hay huerta o algún cultivo que requiere riego.
  - Si la zona es urbana, visitar una plaza cercana y analizar los tipos de casas que la rodean: con jardines; casas bajas de una sola planta, aquellas que tienen más de una; las que tienen el hall de entrada; las que tienen garage, o dos puertas de acceso, los edificios...
  - Visitar la plaza o espacios abiertos cercanos a la escuela y centrar la observación y el análisis en: los tipos de nidos que en los árboles de la plaza se pueden encontrar, descubrir nidos en el recorrido del Jardín a la plaza. También pueden observarse y reconocerse panales de abejas, hormigueros, etc.

Rincón de Ciencias, sala anexa del Jardín Capullito de algodón Nº 14, Clorinda, Formosa.

2.3. Organización de la propuesta

En esta oportunidad, hemos organizado el Proyecto en torno a **preguntas**.

Así como muchas Enciclopedias temáticas plantean preguntas y buscan maneras diversas de responderlas aportando datos, imágenes, ilustraciones que informan acerca de aquello sobre lo que se cuestiona, nos parece que este tema, a través de interrogantes, fomenta, abre y da rienda suelta a la capacidad de "asombro" de los niños y a la búsqueda de múltiples formas de canalizar su curiosidad acerca del mundo que habitamos y la imaginación. Por su parte, al docente lo enfrenta con el "desafío" de encontrar puntos de apoyo diversos para activar la relación entre la construcción del conocimiento y el juego.

Pensamos un Proyecto factible de ser realizado aproximadamente en cuatro semanas cubriendo alrededor de 8 actividades base (cada una de estas actividades puede precisar un conjunto de propuestas o actividades alternativas que permitan sostener lo iniciado). La indagación girará en torno a una pregunta que resulta disparadora y organiza la búsqueda de información y el juego.

¿Cualquier pregunta es buena?

Los niños pequeños hacen muchas preguntas. Preguntas sobre el funcionamiento de las cosas, sobre aspectos de la realidad que no comprenden, sobre aquello que les resulta extraño, sobre lo aparentemente obvio, etc. Pareciera que lo complejo es responder, no preguntar. Sin embargo, para los adultos no siempre resulta sencillo elaborar una pregunta que guarde fuerza motivadora y que aliente a la búsqueda.

Como docentes se necesita generar preguntas que faciliten la planificación y la puesta en acto de la propuesta de trabajo; preguntas que favorezcan el aprendizaje.

Una buena pregunta obliga a realizar un recorte, una focalización sobre un conocimiento particular. Abre un espacio para pensar, para interrogarse y comunicarse, para buscar información sobre un saber "real" que invita a salir de lo conocido. Se necesitan preguntas que desafíen para buscar y encontrar respuestas.

Definir una buena pregunta es un problema del orden de la enseñanza. Por esto, la pregunta seleccionada tiene que ser rica y "potente" para los niños. Al mismo tiempo, define un modo particular de práctica didáctica. Es decir:

- La pregunta **sostiene y encauza la búsqueda individual y compartida de respuestas**. Son acciones que permiten sondear "en terreno", concretar experiencias, jugar "imaginando" posibles respuestas o abriendo otros interrogantes.
- La pregunta es **una forma de organizar la planificación didáctica**. En este sentido, las acciones que realiza el docente con los niños suponen la búsqueda por las respuestas que la pregunta desencadena. Las aproximaciones sucesivas al conocimiento se organizan en torno a las preguntas.

Como siempre, lo importante es ampliar la experiencia de los niños para enriquecer su juego. Aproximarlos a un modo diferente de conocer la realidad, explorar el mundo cercano, ampliar la capacidad de interrogarse y comprender modos de vida… En suma, aproximarse al entorno natural y social para poder sentirse parte del mundo, para poder actuar sobre éste y recrearlo a través del juego.

Para este proyecto seleccionamos una pregunta disparadora, en tanto punto de partida posible: **Manos, picos y patas ¿Cómo se construyen las casas?**

Cada uno de ustedes, de acuerdo con las características fito-zoo-geográficas de su zona, las especies autóctonas o más conocidas, el conocimiento que tengan de los animales, aves, insectos, los modos de vida de su región, las características de las viviendas de los niños y los tipos de construcciones que se observan en la ciudad, pueblo o colonia, puede imaginarse y proponer otras preguntas.

2.4. Proyecto de Trabajo

La secuencia de actividades para cada pregunta está pensada tratando de articular diferentes situaciones de juego (de construcción y con objetos) que arman un entramado y sostienen la comprensión de los diferentes contenidos que se van abordando. Por esto, no responde a criterios tales como *de lo fácil o lo difícil* o de *lo sencillo a lo complejo*. Tampoco la propuesta está sostenida en complejizaciones progresivas definidas desde una lógica disciplinar (por ejemplo, del campo de las ciencias naturales o de otras disciplinas curriculares). En todos los casos, las fuentes de información nos permiten orientar el juego y activar la búsqueda de respuestas a las preguntas planteadas.

La lógica de la organización está delineada por actividades de más de un bloque de tiempo para su desarrollo. Por lo tanto, algunas de ellas podrán tomar varios días.

La pregunta que orienta el proyecto, se desarrollará a lo largo de tres o cuatro semanas con una propuesta inicial de ocho actividades.

"Manos, picos y patas ¿cómo se construyen las casas?" es el punto de partida para entrar en la temática y nos permite:

- Mirarnos, observar a otros y descubrir algunos "modos de hacer" las viviendas de diferentes seres vivos.
- Poner manos a la obra focalizando fundamentalmente el juego de construcción.

Actividad 1

Construimos casas para meternos adentro

Iniciamos la propuesta con un juego de construcción: con cajas grandes, tubos, telas, broches, etc., armamos casas en la sala y jugamos con éstas. Se puede tomar la merienda en nuestras casas, ver qué problemas se presentan, de qué tamaño son, cómo ampliarlas, etc.

Como empezamos el Proyecto jugando, necesitamos:

- Un bloque de tiempo amplio.
- Un espacio en lo posible despojado de muebles.
- Materiales en cantidad suficiente para realizar grandes construcciones. Sería bueno contar con cajas de cartón grandes, tules, sábanas, tubos, broches y sogas que permitan "imaginar" casas. También pueden usarse las mesas de las salas y cajas más pequeñas para cerrar las "paredes" (entre las patas), etc.

La consigna es tan simple como "vamos a construir casas en la que podamos entrar…"

Para tener en cuenta

Inicio

- Presentar los materiales y dar la consigna en forma clara. Habilitar el diálogo sobre cómo puede ser la casa, qué podemos necesitar, cómo conviene organizarnos.
- Es importante delimitar con claridad el espacio y dejar un margen de tiempo inicial para que los niños exploren el material y realicen los primeros intentos de construcción.
- En ese primer momento, en general se van produciendo aproximaciones progresivas a los materiales y a las acciones sobre éstos: se prueba, se experimenta, se empieza a poner en relación los materiales entre sí y a descubrir las posibilidades y los obstáculos para llevar adelante la propuesta.

Al ser la primera vez que juegan, **el tiempo de juego (desarrollo de la actividad)** se inicia "apenas" se da la consigna para comenzar a armar. Durante el desarrollo los niños pueden decidir construir solos o con otros. Quizás el juego parezca desorganizado y se desarrolle en medio de un gran ruido. De a poco la obra empezará a tomar forma y será el momento de tomar decisiones en relación con la viabilidad, la posibilidad de sustentación, y el ajuste a la consigna.

Continuación Actividad 1

¿Qué hace el maestro durante este tiempo?

- Fundamentalmente **acompaña** (observa, pregunta, acerca material) **y resuelve problemas prácticos** (colabora en dar soluciones frente a las dificultades e ideas para hacer viable lo que los niños van intentando).
- Puede ser necesario que el maestro **colabore** en la construcción participando de la misma activamente. **¿Cómo?**
  - Haciendo por los niños aquello que no están en condiciones aún de hacer solos: pega con cinta las uniones complicadas, utiliza el abrochador, ata con cintas extremos difíciles.
  - Ayudando a que se animen a hacer lo que sí está a su alcance: sosteniendo, dando ideas, realizando preguntas que ayuden a pensar soluciones.
  - Poniendo en palabras las acciones y el sentido de la forma que progresivamente va adquiriendo la obra.
  - Haciendo preguntas del tipo: ¿cómo hacemos más grande nuestra casa si queremos invitar a alguien a entrar? ¿Podemos hacer una casa donde entremos todos? ¿Cómo hacemos para que no se caiga el techo? Estas preguntas pueden hacer crecer la propuesta y ayudar a organizar la tarea.

Es importante comprender, por ser la primera vez que se propone un juego de construcción, que la cooperación entre los niños puede ser una contingencia, algo no necesario en este momento. Es decir, puede darse que los niños jueguen solos, con otros o todos juntos. Resulta entonces prioritario respetar los modos de organización que se van sucediendo. Muchas veces, los niños comienzan jugando solos y luego se agrupan. Las intervenciones del maestro facilitan la interacción pero no obligan a estar con otros, al menos la primera vez que se juega.

Algunas sugerencias para el cierre de la actividad

- Una vez que “las casas” estén finalizadas, resulta muy emocionante hacer algo dentro de ellas. Podría ser tomar la merienda, conversar acerca del Proyecto que se inicia, plantear las dificultades surgidas durante la construcción, leer un cuento.
- Si fuera posible, sería bueno tomar fotografías tanto durante el proceso de construcción como con la obra terminada y con los niños adentro y afuera de la misma.

Continuación Actividad 1

- Si los espacios lo permitieran y el material de trabajo también, por ejemplo, si la escuela tuviera un salón de usos múltiples donde pudieran quedar montadas las construcciones, podrían dejarse las casas construidas por un tiempo.

Sala de 3 años, Instituto San Cayetano. Ciudad de Buenos Aires.

Actividad 2

Salimos a observar, fotografiar y registrar casas

En esta actividad, el foco está puesto en los tipos de casas que rodean al Jardín, las propias y, si las encontramos, las casas de animales, bichos, aves, etc. Con la información que recolectamos se arma un cuadro que la sistematice.

La recorrida por la zona, sea esta rural o urbana, constituye una buena fuente de información. Es interesante **organizar la salida registrando por distintos medios** todo lo que vemos a fin de facilitar la sistematización de la información.

¿Qué medios de registro son posibles?

- Cámara fotográfica o celular para tomar imágenes a lo largo de la recorrida.
- "Cuaderno de notas" (confeccionado con hojas dobladas y abrochadas y un lápiz en el bolsillo) que cada niño lleve para registrar lo que ven dibujando o con intentos de escritura.

Antes de la salida conviene decidir el recorrido, caminarlo y anticipar la existencia de nidos, cuevas, casas "interesantes" que nos permitan orientar la búsqueda posterior con los niños. Por ejemplo:

- Prever lugares apropiados para que todos se sienten en la vereda a observar y dibujar algo de lo que están viendo.

- Elaborar una encuesta breve acerca de las viviendas y sus características para realizar a los vecinos. Las preguntas pueden ser sencillas, y factibles de ser respondidas con un si o un no, de modo de que ellos mismos sean capaces de registrar las respuestas.
- Dialogar con quienes nos acompañan para delegarles algunas tareas sencillas. Por ejemplo, acompañar a un grupo de niños a dibujar las casas mientras otros sacan fotos, etc.

Casa en zona rural, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Jardín de Infantes Nº 25, Clorinda, Formosa.

Continuación Actividad 2

De regreso a la sala se puede sistematizar la información recogida en un cuadro comparativo (si así lo hicieran posible los datos recabados) o, simplemente puede volcarse en un afiche incluyendo las imágenes y los dibujos o anotaciones de los niños.

Un ejemplo de registro: Actividad: Vuelta a la manzana. Jardín de Infantes "Capullo de Algodón", Clorinda, Formosa.

Actividad 3 — Volvemos a construir

Esta vez volvemos a armar casas. La visita permitió descubrir cómo eran las casas (disposición de los ladrillos, forma en que están puestos los techos, lugar de puertas y ventanas, etc.) El objetivo ahora es jugar nuevamente como en la Actividad 1 pero incluyendo todos aquellos elementos que descubrimos en la salida. En este sentido, convendría ver qué tipo de materiales acercarles a los niños para que puedan enriquecer sus construcciones (Ej. telas para los techos, broches para sostener o cinta de pintor para unir).

Esta propuesta está pensada a los fines de:

- Empezar a definir algunas generalidades en relación a los tipos de casas. Establecer diferencias entre lo que armamos y las diferentes casas.
- Generar una nueva situación de juego de construcción: Ajustar las construcciones a otras dimensiones y necesidades.
- Descubrir la necesidad de buscar información sobre cómo son las casas según sus habitantes.

Antes de la actividad necesitamos:

- Definir si vamos a armar casas grandes "para meternos adentro" o si se prefiere armar "maquetas" de casas (construcciones pequeñas) como algunas de las que vimos en el recorrido. La elección del tamaño de la construcción generará diferente modo de organizar al grupo y diferente juego de construcción.

Durante el juego necesitamos contar con:

- Espacio y tiempo para que la propuesta se desarrolle.
- Distintos tipos de materiales: cajas de zapatos, tubos, trozos de cartones, telas, ramas, hojas, cintas, paja, papeles de diario. Los materiales deben facilitar el armado de construcciones específicas. Por ejemplo, una plancha de cartón de huevos puede sugerir las "olitas" de la laguna para el yacaré.
- Como las construcciones serán más complejas, para unir siempre son útiles el abrochador, cinta adhesiva, broches de ropa o algún pegamento.

Para tener en cuenta:

- La propuesta puede organizarse en pequeños grupos dejando también la posibilidad de que algunos prefieran jugar solos.
- Cada grupo/niño define para quién va a ser la construcción. Durante el armado debe tener al *destinatario* junto a él a fin de ajustar su construcción a los requerimientos de tamaño y de tipo de vivienda.

Continuación Actividad 3

Como en la propuesta anterior, los niños seguramente empezarán con una actividad más exploratoria con los materiales y establecerán acuerdos acerca de cómo se puede ir construyendo la casa.

¿Qué hace el maestro?

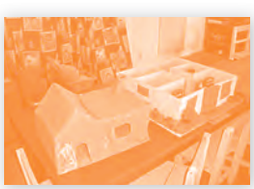
- **Acompaña y sigue el proceso de construcción** con una actitud de constante ayuda, estímulo e incentivación de opciones y posibilidades. Es el mediador que facilita la resolución de problemas prácticos y de puesta en acto de las ideas de los chicos. Preguntas tales como ¿qué quieren hacer? ¿necesitan ayuda?, junto con una escucha atenta de las respuestas de los chicos, pueden desencadenar orientaciones ricas para que los niños no queden "trabados" o detenidos ante un problema que no logran resolver.
- **Participa del juego "construyendo" o "colaborando"** con los niños. Esta suerte de "modelaje" cooperativo suele facilitar la integración de niños que permanecen aislados o suscitar ideas nuevas a los diferentes grupos de niños constructores.

La propuesta de "construir casas" puede continuar siendo interesante para los niños a lo largo de todo el proyecto. En este sentido, puede enriquecerse el juego cambiando los destinatarios. Por ejemplo, "construir casas donde podamos entrar" es diferente de "construir casas para los muñecos del rincón de casita". En este caso, al variar el referente los niños necesitar organizar el juego en función del tamaño requerido.

Convendría que la maestra tuviera preparadas algunas preguntas y orientaciones que coincidan con las necesidades habitacionales del muñeco elegido.

Actividades 4 y 5

Las dos actividades siguientes son de **indagación de información** y suponen un tratamiento similar. A partir de aquí empezamos a focalizar para *"mirar un poco más de cerca"* algunas cuestiones. En cada una de ellas se profundiza en un tipo de morada indagando acerca de las características de sus habitantes. En el Proyecto que estamos presentando, luego de estas actividades de indagación se decidió continuar profundizando con los "nidos". En el caso de seleccionar "las cuevas", deberían pensarse actividades similares pero orientadas a construir ese tipo de moradas (Ej. elegir un animal propio de la Región y buscar información sobre cómo vive, construir cuevas y túneles con diferentes materiales, etc.).



Actividad 4

Las aves y sus nidos.

¿Qué hacen los pájaros? ¿Cuándo y cómo comen o dan de comer a sus crías? ¿Cómo se pelean entre ellos? ¿Dónde buscan el alimento? ¿Cómo hacen sus nidos? ¿Para qué hacen los nidos? ¿Cómo son los nidos?

Actividad 5

Los animales que viven en cuevas

¿Quiénes viven en cuevas? ¿Cómo las hacen? ¿Dónde comen, adentro o afuera? ¿Las usan para las crías? ¿Cuándo salen las crías de las cuevas? ¿Viven siempre en la misma cueva? ¿Almacenan alimentos?

Para tener en cuenta:

- Es fundamental el conocimiento que el maestro tenga del tema. La búsqueda previa de información en enciclopedias, Internet, etc., le facilitará armar preguntas ricas y orientar la conversación a fin de no quedarse sólo con lo que traen los chicos.
- El armado de "fichas de información" con datos claros puede ser un aporte para el rincón de biblioteca. Por ejemplo:

El tero

¿Sabías que…?

… el Tero se distingue por su grito particular, con el que parecen decir " teru-teru" y al cuál deben su nombre.

… utiliza la táctica del "falso nido", es decir que deja sigilosamente el nido real, y se coloca en otro sitio a empollar, para desorientar a sus enemigos naturales, en especial al carancho, del que huye rápidamente simulando abandonar el nido. Es muy cuidadoso de sus pichones y realiza vuelos rasantes sobre los que se acercan a ellos.

… la gente cree que el tero predice la lluvia y también que su canto anuncia la visita de parientes.

… el nido es un hoyo apenas escarbado en la tierra, limitado por ramitas quebradas y unas pocas hierbas secas o tallitos de cardo y otras plantas.

http://www.redargentina.com/Faunayflora/Aves/tero.asp

- Es necesario asegurarse que las fuentes a las que vamos a recurrir puedan dar respuesta a, por lo menos, algunas de las preguntas que se plantean en el enunciado de la actividad.
- Con los niños, para iniciar la búsqueda de respuestas, se puede conversar, intercambiar experiencias, mirar imágenes, ver todos juntos un pequeño video.

La indagación de la información (1ª parte de la propuesta) puede organizarse de maneras diferentes, según las características del material con el que se cuente. **Algunas opciones son**:

a. Si se puede acceder a una enciclopedia, varias imágenes y alguna revista de animales se puede plantear una suerte de **trabajo en pequeños grupos**, de modo que cada uno pueda trabajar con una de las fuentes e intercambiar acerca de lo que las imágenes les sugieren:
   - Pueden contar con hojas y lápices (incluso pueden ser los cuadernos de notas utilizados en la recorrida por la zona) de modo de poder realizar allí dibujos, copiar las imágenes e intentar escrituras o copia de algunas palabras. La idea sería pedirles que: *"observen con mucha atención las imágenes e intenten describir los nidos o las cuevas, según sea el caso, y los animales que viven en cada uno de ellos"*.
   - Es importante que se les sugiera que hagan el intento de lectura de alguno de los textos que acompañan las imágenes, sobre todo títulos, ya que es probable que el material se preste para hacer posibles estas anticipaciones lectoras. Animar a los niños a anticipar ¿qué dirá? es una forma de iniciar en la función comunicativa de los textos.
   - Transcurrido un tiempo prudencial se puede organizar una ronda y realizar un intercambio acerca de las conclusiones de cada grupo. Los comentarios e información se van registrando en un afiche y se leen párrafos ya seleccionados del material en los que se aporta la información buscada.

b. Si sólo se cuenta con una enciclopedia o un video, entonces la propuesta tiene que organizarse necesariamente en **grupo total**. En este caso, tanto si se mira una enciclopedia como un video, es interesante que se vaya registrando en un afiche lo que se va indagando en el material. Incluso se puede ir deteniendo el documental cuando aparece alguna información significativa para responder las preguntas planteadas en el Proyecto. El registro puede ser un cuadro prolijamente organizado o también un afiche en el que se vaya volcando la información "a mano alzada".

El **registro** de lo que se va averiguando hace que la actividad *"se instale"* de otra manera. Marca una diferencia central entre un simple *"estamos mirando revistas…"* a un *"estamos buscando información que necesitamos para nuestro proyecto…"*.

Continuación Actividad 5

Se busca lograr un compromiso diferente respecto a la función informativa del texto que nos permite asumir una nueva responsabilidad en la tarea: *"leer para comunicar"*.

- Conocer cómo son las casas, los nidos y las cuevas va a permitir generar mejores construcciones: decidir los materiales para hacerlas, inventar diseños nuevos, hacer preguntas para continuar indagando.
- La información que se va recopilando es importante integrarla en los rincones o áreas de trabajo. Por ejemplo, las láminas pueden colgarse en el lugar de reunión, las enciclopedias o libros informativos guardarse en el **rincón de biblioteca**.
- También es importante comenzar a darle vida al **rincón de ciencias** (o habilitar un sector específico de la sala) donde se inicie el coleccionar tipos de nidos, colmenas o panales (naturales y artificiales); nidos de hornero, cotorras, picaflor, abejas, avispas, que se encuentren caídos o en desuso (favoreciendo así la idea del cuidado y la preservación).

Rincón de Ciencias, sala anexa del Jardín Capullito de algodón Nº 14, Clorinda, Formosa

Otras sugerencias por si hay tiempo

- Relevar nidos de la zona. Observar cómo están hechos (pajitas, barro).
- Coleccionar en la sala nidos de: cotorras, horneros, picaflor, paloma, etc.
- Hacer una entrevista al veterinario de la zona, a una mamá, abuela o vecina que tenga pájaros en su casa: en cautiverio o en nidos cercanos.
- Averiguar entre los vecinos si alguien identificó una cueva cerca de su casa.

Actividad 6

Armamos nidos para los pajaritos

Esta actividad incluye una serie de propuestas tales como:

1. **Fabricamos nidos para diferentes aves: tero, benteveo**… aquí es importante la diferencia entre fabricar nidos que están "apoyados" en el suelo y otros que se sostienen entre las ramas de los árboles.
2. **Fabricamos nidos similares a los naturales** con ramitas, hojas y plumas. Comparar nuestros nidos con los nidos coleccionados. Ponemos bollitos de papel (tipo huevos) y probamos si no se caen con el viento.

   Esta propuesta brinda una nueva posibilidad de construir, esta vez con un esfuerzo más explícito para que la obra se asemeje al modelo que se intenta reproducir y con materiales menos convencionales que los habitualmente utilizados en el juego de construcción.
3. **Armamos casitas para pajaritos del Jardín**. Construimos un "merendero" para que vengan a comer miguitas.

Para tener en cuenta

- Para armar los nidos necesitamos: ramitas, viruta, hojas, plumitas y barro. El material puede haberse coleccionado y estar clasificado en el rincón de ciencias.
- Los materiales tienen que posibilitar la construcción por parte de los niños, esto implica pensar de antemano en cuestiones tales como: flexibilidad de ramitas y fibras, posibilidad que brindan para entrelazarse, modos y técnicas de entrelazado que los puedan ayudar a concretar su obra. Puede incluirse barro para unir, rellenar y tapar orificios. Sin duda es una tarea que requiere de un fuerte andamiaje por parte del maestro que sostiene, ayuda y colabora en todo momento con los niños, haciéndose cargo de las partes más complejas de la tarea.
- Dependiendo de las posibilidades de conseguir los materiales se pueden armar sólo nidos, o bien fabricar casitas de pájaro de madera, o "merenderos" donde colocar alimento para que los pájaros vengan a comer al Jardín.
- Es interesante contar con modelos en la sala para tratar de reproducirlos, ya sea en imágenes o reales.

Las orientaciones para organizar la actividad serán diferentes según el tipo de nido que se decide construir.

Nido de zorzal.

Algunas sugerencias

Si los niños construyen nidos con barro o pajitas, es importante:

- Dialogar previamente para qué sirve un nido: proteger, anidar, cuidar las crías. Atender a estos propósitos les permitirá a los niños comprender la necesidad de que los nidos sean cóncavos, resistan vientos, etc.
- Durante el armado, conviene tener algún objeto que simule “huevos” (por ejemplo, pelotas de papel de diario) para probar si se caen, cómo se pueden proteger, etc.
- Probablemente convenga construir los nidos sobre una superficie que permita luego cambiarlos de lugar (por ejemplo la tablita que se usa para modelar, un cartón grueso, etc.).
- Como siempre, el maestro colabora, sostiene, resuelve problemas prácticos y pregunta.

Nido construido por niños.

Construyendo nidos con diversos materiales.

Si decidimos armar casitas de madera:

- Las casitas de pájaros se pueden armar de madera, para cuya construcción es necesario contar con las maderas ya cortadas y el pegamento o las herramientas para clavar. Es una tarea que requiere en forma constante del adulto. Si esto se dificulta mucho, también pueden construirse de manera menos "natural" con cajas de cartón duro en las que los niños peguen ramitas, paja o palitos de helado que puedan parecer "tentadoras" para las aves.

Continuación Actividad 6

¿Qué hacemos con los nidos?

- Con estos nidos hechos artesanalmente, con nidos naturales encontrados y con las casitas de pájaros se puede establecer, instalándolos en el patio del Jardín o el parque, *un aviario natural*, para lo cual es imprescindible incluir un envase con alpiste, o miguitas de pan o rodajas de manzana. Se puede completar, haciendo pequeños bebederos y natatorios de aves, cambiando el agua diariamente.
- Si fuera posible conseguir largavistas, podría instalarse en la sala o en el exterior un *punto de avistaje*, para la observación de aves en distintos momentos de la jornada y el registro de lo observado en un afiche o cuaderno de notas.

Es importante tener en cuenta que quizás los pájaros se acerquen a comer o beber, pero no necesariamente a usar los nidos y casitas. Esto no inhabilita la propuesta que, en realidad, tiene la intención de generar un espacio de juego de construcción. Tal vez la conclusión final sea que, evidentemente, los pájaros prefieren habitar sus propios nidos.

Actividad 7

Observar el nido del hornero

***El nido del hornero*, ¿cueva o nido? Indagar sobre el hornero, jugar con barro o arcilla y ver cómo armar un nido de hornero y una cueva.**

La idea es, a partir del nido del hornero, establecer especificaciones que nos permitan, a la vez que comparar, sistematizar la información que se ha venido manejando en estas semanas. En este caso la "observación" permite hacerse preguntas sobre las características del nido, anticipar y buscar información sobre cómo el hornero lo construye, por qué tiene "sala y alcoba", etc. Es una observación guiada por el maestro que facilita ir más allá de la mirada inicial sobre color, consistencia, tamaño, etc. Tendrá un momento más "espontáneo" de mirar el nido y otro en que buscaremos detalles, establezcamos comparaciones, encontremos diferencias y similitudes con otros nidos, etc.

Para tener en cuenta

- Para empezar, podríamos organizar un intercambio grupal acerca de las características de cada tipo de hábitat. El propósito consiste en ir "repasando" lo que se ha trabajado con la intención de puntualizar características. Se puede ir armando un listado en el que se sintetice lo aprendido.

Continuación Actividad 7

- En un segundo momento, se puede organizar con los chicos una cartelera para poner en la entrada o en algún sector del jardín al que otros tengan acceso. De este modo, se hace visible y comunica a los demás todo lo que hasta el momento han averiguado. También ayuda al grupo a dar testimonio de los "descubrimientos" y guardar memoria de aquello que se va conociendo. Para esto se les puede pedir a los niños que dibujen en cartelitos algunas de las cosas sistematizadas para ir pegando y armando la cartelera con la participación de todos.
- En el caso que cuenten con **fotocopias ilustrativas, o fotografías,** pueden ser adheridas a una cartulina y sacar flechitas que expliquen, informen, pregunten, describan y expresen comparaciones que efectúen los niños.
- También se pueden armar "fichas" (actividad 4) con la información que encontramos en enciclopedias, diccionarios, revistas, Internet… sobre el hornero y sus nidos.

El hornero

¿Sabías que…?

…juntos, el macho y la hembra construyen el nido…

…que el nido del hornero tiene dos partes: "la sala y la alcoba"

…cuando los pichones crecieron y están listos para volar toda la familia abandona para siempre el nido…

…el hornero tiene una única compañera toda la vida…

Actividad 8 — Nidos y casas: armamos una cartelera gigante

Retomamos y sintetizamos el material y la información que fuimos recogiendo sobre las casas y los nidos, sus semejanzas y diferencias

Esta actividad tiene como objetivo comenzar a sistematizar y recuperar lo realizado. Hasta ahora, armamos y aprendimos cosas sobre las casas (actividades 1, 2 y 3) y sobre los nidos (actividades 4, 6 y 7). También dialogamos sobre las cuevas (actividad 5). Esta primera aproximación al tema, nos permitió descubrir cómo los seres vivos tienen necesidad de refugio y hábitats especiales.

Para armar la cartelera necesitamos:

Continuación Actividad 8

- Las fotos que se sacaron y los dibujos que fueron registrando las diferentes salidas o juegos.
- Las preguntas de las entrevistas y sus respuestas.
- Las láminas o imágenes que se consultaron de las enciclopedias.
- Los nidos que se recolectaron y los que se construteron.
- Una superficie para componer la cartelera (afiches, pizarrón, pared).

Una posibilidad es organizar a los niños en dos grupos: uno, que sistematice la información sobre las casas y otro, sobre los nidos. Cada grupo puede buscar formas de disponer las imágenes en la cartelera, "dictar" al maestro información que cuente parte del recorrido realizado o "explique" las imágenes.

Completado este primer momento, cada grupo puede compartir su síntesis y entre todos decidir dónde colocarán la cartelera (en la puerta del Jardín, en la entrada de la sala). También se puede exponer junto con la cartelera, los nidos y las construcciones que se hayan guardado.

Con esta última actividad, podemos "cerrar", sistematizar y ensayar respuestas a la pregunta planteada: **Manos, picos y patas: ¿cómo se construyen las casas?**

A través del recorrido de las actividades, indagaciones, distintos juegos de construcción, "modelado", hemos ido aprendiendo sobre las viviendas, las semejanzas y diferencias que nuestras casas tienen con los hábitats de algunos animales; los modos de realización de las mismas. Nos detuvimos en el "cómo son", "cómo se hacen" y los lugares en que se ubican.

Cerramos este Proyecto con algunas **recomendaciones finales para la práctica:**

- En este proyecto el aprovechamiento de **materiales de usos múltiples** o también denominados "inestructurados", de descarte y su transformación (cajas, papel de diario, ramas y hojas secas, plumitas, etc.) es fundamental. Para contar con ellos se puede tener un espacio de clasificación y acopio de materiales durante todo el año, a fin de tenerlos disponibles para las diversas actividades.
- Los **juegos de construcción** atraen a los niños de todas las edades y permiten la cooperación entre pares, niños pequeños y más grandes, niños y adultos. Por esto, puede ser importante organizar Talleres de producción artesanal (con hermanos de Primaria o miembros de las familia -tías, padres, abuelos-) que nos acompañen y nos ayuden a producir maquetas de casas, coleccionar nidos abandonados, etc.
- El proyecto necesita diferentes **fuentes de información**. Junto con los textos informativos (enciclopedias, revistas, diccionarios) resulta imprescindible armar entrevistas con diversos informantes claves.

Continuación Actividad 8

En las diferentes comunidades o barrios existen personas con muchos conocimientos sobre los diferentes temas. Por ejemplo, carpinteros, albañiles, plomeros, etc. Algunos pueden acercarse al Jardín; a otros podemos ir a visitar y observar cómo trabajan. **Las visitas y las entrevistas permitirán verlos trabajar, conocer algunas de las herramientas o instrumentos que usan, diferenciar términos o vocabulario específico según cada oficio, etc.**

- La riqueza cultural que porta cada comunidad ingresa a la escuela en la medida en que le **abrimos las puertas**. Los niños y sus familias pueden contar o recabar información sobre las especies de aves y animales propias de la región. Sus diferentes voces, la forma en que cazan y se alimentan, los cuidados que requieren. Toda información, además de la que proviene de los libros y enciclopedias, es rica para poder comprender el entorno, las costumbres , diversos modos de vida.

Una casa de madera. Escuela Nº 406, Paula Albarracín, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Bibliografía

- Bateson, Gregory, *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen, 1998.
- Kamii C. y. DeVries R, *El conocimiento físico en la Educación Preescolar. Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Madrid: Ed. Siglo XXI, 1983.
- Sarlé, Patricia, *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos escolares*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2008.
- Sarlé P. y Rosas R, *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.
- Sarlé P. y Rosas R, *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.
- NAP, Núcleos de Aprendizaje Prioitarios, Nivel Inicial, 2004, Consejo Federal de Educación.

Nidos producidos por los niños.

Impreso en Baires Print S.A.
Leandro N. Alem 3447 - Munro - Buenos Aires - Argentina

Material de distribución gratuita

OEI idie Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa Argentina

XUNTA DE GALICIA

BBVA

unicef

3

El juego en el Nivel Inicial

Propuestas de enseñanza

Juego dramático

Hadas, brujas y duendes

OEI idie Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa Argentina
XUNTA DE GALICIA
BBVA
unicef

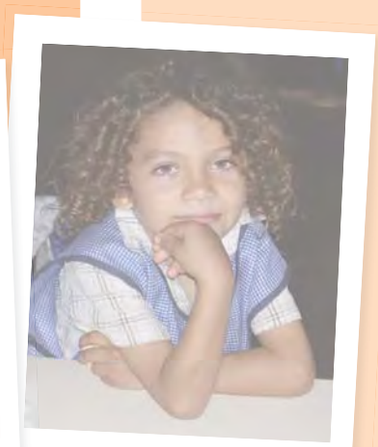
3

El juego en el Nivel Inicial

Propuestas de enseñanza

Juego dramático

Hadas, brujas y duendes



OEI idie Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa Argentina
XUNTA DE GALICIA
BBVA
unicef

Sarlé, Patricia M.
Juego Dramático. Hadas, brujas y duendes / Patricia M. Sarlé; Inés Rodríguez Sáenz; Elvira Rodríguez; coordinado por Verona Batiuk; edición literaria a cargo de Verona Batiuk y Damián Atadía. - 1a ed. - Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010.
60 p. : il. ; 30x23 cm. - (Serie: El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza.)

ISBN 978-987-26134-2-6

1. Educación Inicial. I. Rodríguez Sáenz, Inés II. Rodríguez, Elvira III. Batiuk, Verona, coord. IV. Batiuk, Verona, ed. lit. V. Atadía, Damián, ed. lit. VI. Título
CDD 372.21

Fecha de catalogación: 13/08/2010

Copyright: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
1º edición agosto de 2010
5.000 ejemplares

Responsable Técnico del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) - OEI - Oficina Regional Buenos Aires
Verona Batiuk. Coordinadora del Área de Apoyo a la Educación Infantil y a los Derechos de la Infancia

Responsable Técnico de UNICEF
Elena Duro. Especialista en Educación

Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE). Argentina
Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Oficina Regional Buenos Aires
Paraguay 1510 - 2do. piso (C1061ABD)
Ciudad de Buenos Aires
idie@oei.org.ar
www.oei.org.ar

UNICEF - Oficina de Argentina
Junín 1940. Planta Baja (C1113AAX)
Ciudad de Buenos Aires
buenosaires@unicef.org
www.unicef.org/argentina

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente siempre que se haga referencia a la fuente.

El juego en el Nivel Inicial

Juego dramático

Hadas, duendes y brujos

Autoras: Patricia Sarlé
Inés Rodríguez Sáenz
Elvira Rodríguez

Coordinación general: Verona Batiuk

Responsables de Edición:	Damián Atadía
	Verona Batiuk
Coordinación de producción gráfica:	Silvia Corral
Diseño:	Hernán Corral
Fotografías:	IDIE - OEI - Argentina
	Asociación Civil Educación para todos

Índice

Presentación 7

Algunos criterios y acciones
que pueden facilitar la toma de decisiones 8

1. Fundamentación de la propuesta sobre Juego dramático 11

1.1. El Juego simbólico o socio-protagonizado 11

1.2. Del Juego simbólico espontáneo
al Juego dramático en la escuela 13

2. Proyecto: Hadas, duendes y brujos... 19

2.1. Introducción al tema 19

2.2. Las fuentes: ¿de dónde tomamos información? 21

2.3. Proyecto de trabajo 22

2.4. Anexo 55

Bibliografía y normativa 59

Presentación

El objetivo de esta Serie de Cuadernos *El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza* es brindar itinerarios posibles de actividades, facilitando la articulación entre juego y contenidos, y juego como contenido, desde un formato que posibilita su implementación en la vida cotidiana del Jardín a lo largo de un año lectivo. Asimismo permite garantizar propuestas de enseñanza basadas en los tres tipos de juego de modo equilibrado.

Juego dramático. A través de este tipo de juego se busca *"Propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, brindando un ámbito confiable que ofrezca oportunidades para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros y que promueva el conocimiento del mundo cultural"*. A la vez que "*Promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles."* (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Nivel Inicial -NAP-, pág. 14). En este sentido, *"…el reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales... la producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños…* (y) *la exploración, observación, interpretación de producciones artísticas"*, (NAP, pág. 18) son medios para lograr estos propósitos.

En este Cuaderno el tema seleccionado es **Hadas, duendes y brujos** y el tipo de texto que se privilegia como fuente de información es el literario. Este Proyecto se inicia con la lectura de cuentos maravillosos, leyendas o poesías, en los que los protagonistas permitan imaginar otros mundos posibles, crear ambientes diversos y dejar volar la imaginación tomando como punto de encuentro las múltiples posibilidades que ofrece el juego simbólico.

Jardín de Infantes Nº 66, Fontana, Chaco.

Algunos criterios y acciones que pueden facilitar la toma de decisiones

Antes de pasar a describir el Proyecto que nos ocupa presentamos algunos criterios que pueden orientar la toma de decisiones sobre las diferentes propuestas.

- **Aún cuando cada Proyecto se centra en un tipo de juego como foco, pueden aparecer "armónicamente ligados" otros tipos de juego.** Por ejemplo, "Jugar a la Casita" en el Proyecto de "Casas, cuevas y nidos", supone un juego de tipo dramático junto con el de construcción. La confluencia de ambos tipos de juego, enriquece y sostiene la propuesta.
- **Es importante acercar diferentes fuentes de información** tanto para los niños, como para los educadores. En el Proyecto "Hadas, brujas y duendes" se hace hincapié en **textos literarios** (cuentos, poesías).
- **La selección de contenidos para la organización de los Proyectos se sustenta prioritariamente en el campo del juego y de la alfabetización**. Asimismo, se asumen contenidos de diferentes campos de conocimiento, presentes a lo largo del desarrollo de la propuesta. Las ciencias sociales y las ciencias naturales nos acercan información relativa a las instituciones, los roles y funciones sociales, el modo de uso de los objetos y sus características, la mirada sobre el entorno, etc. El campo de la matemática y el lenguaje, nos permite sistematizar comparaciones, utilizar medidas, hacer definiciones sobre el uso y la organización del espacio, sistematizar la información a través de cuadros, carteles, notas, dialogar, armar preguntas y hacer entrevistas, etc. Finalmente, los contenidos pertenecientes al campo de los lenguajes expresivos (música, literatura, expresión corporal, plástica y artes visuales,…), acompañan el desarrollo de todos los Proyectos ya sea porque permiten comprender mejor los contextos de producción o porque son medios que facilitan la expresión estética. La apreciación de imágenes visuales (como reproducciones de casas, retratos), musicales (como la música clásica para situarnos en alguna escena en particular; los sonidos de las diferentes aves…) son fuentes que nutren la imaginación de los niños y facilitan el desarrollo de su capacidad creadora.
- Dado que jugar supone articular la experiencia y el conocimiento con la imaginación, la inventiva, la creación, cada Proyecto requiere una organización anticipada de:
  - Las **fuentes de información** tanto para los niños como para los docentes. La biblioteca de la sala o de la escuela primaria; la búsqueda de informantes claves en la comunidad; las salidas y recorridos por el barrio, el acopio de materiales (imágenes, música, etc.) es indispensable.
  - **Los espacios, tiempos y materiales necesarios para jugar.**
- Se debe tener en cuenta la necesidad de que las propuestas:
  - Tengan continuidad, que no resulten aleatorias, inconexas, aisladas, descontextualizadas o desarticuladas.
  - Guarden sentido desde un principio y vayan progresivamente enriqueciéndose de significados construidos a través de los juegos, las experiencias y la articulación con múltiples contenidos.

- Respeten la permanente interacción entre el binomio: juego-experiencias, experiencias-juego.
- Cuiden el tiempo de los niños para "subirse" a la propuesta. Si en la primera actividad, pareciera que los niños no tienen interés suficiente o no le otorgan la importancia esperada por el docente, no "bajar la cortina" de manera inmediata o precipitada, sino buscar alternativas para salvar este obstáculo.

- El interés particular del docente por iniciar un Proyecto antes que otro o la existencia y disponibilidad de materiales, también son criterios a tener en cuenta para decidir por cuál tema comenzar.
- **Si la escuela cuenta con varias salas, puede ser conveniente co-planificar entre docentes de diferentes salas.** Aún cuando el Proyecto está pensado para niños de 5 años, una sala de 4 puede tomar algunas de las actividades propuestas y organizar sus propios recorridos. Con las adecuaciones necesarias, esto mismo puede trabajarse en salas de 3 años, pluriedad o integradas.
- Si bien todas las familias, desde diversos ángulos pueden colaborar, es recomendable armar grupos de familias que ayuden en cada Proyecto. Así se pueden organizar talleres de padres para el armado de los escenarios o maquetas, para la organización de salidas, etc.
- **El ambiente de la sala debe reflejar algunas de las tareas que se van desarrollando con los niños**. Se trata de hacer visible aquello que se hace, a través de simples elementos tangibles, que van cambiando y transformando este ambiente y que lo tornan en alfabetizador. Es decir, animarse a intervenir las "paredes" de la sala para que "hablen y comuniquen" los descubrimientos, las producciones (escritas, plásticas), las obras, ilustraciones, esquemas y fotos que son fuentes y productos.
- **La posibilidad de registrar la implementación de los proyectos a modo de memoria pedagógica es muy útil para la toma de decisiones sobre la práctica.** Aunque sea de manera simple, permitirá pensar: ¿Qué haría diferente el año que viene con este Proyecto? ¿Qué profundizaría? ¿Qué resultó bueno? ¿Qué cambiaría? ¿Qué materiales, diseños, experiencias conviene guardar como punto de partida para otros Proyectos?

El Proyecto que se presenta está pensado para desarrollarse entre 6 y 8 semanas dedicándole un mínimo de tres actividades semanales.

Jardín de Infantes Nº 921, Tigre, Buenos Aires.

1. Fundamentación de la propuesta sobre Juego dramático

1.1. El Juego simbólico o socio-protagonizado

Jardín de Infantes Nº 5 El Principito, Clorinda, Formosa.

Uno de los juegos más frecuentes en los niños entre 18 meses y 5 años, es el juego simbólico. Desde muy pequeños, los niños nos sorprenden transformando acciones cotidianas en "como sí" y la sonrisa o el brillo de la mirada nos indican que ellos y nosotros "sabemos" que, aunque la escena sea muy semejante a lo real, es un juego. Así es diferente "dormir" a "hacer que duermo", "saludar" que asomarme por el respaldo de la silla y hacer como si "estoy pero no estoy, aparezco pero me oculto", etc.

La presencia de juguetes (muñecos o autitos), por la fuerte vinculación que tienen con el mundo real (en su definición, los juguetes son "miniaturas" de las cosas) facilita la aparición de juegos de interpretación de roles. Jugar a la mamá, hablar por teléfono, cocinar, conducir un auto por una pista imaginaria, hacer volar el muñeco de un superhéroe, etc., son juegos que se suceden en la infancia.

¿Qué nos está indicando este tipo de juego y por qué es importante para la infancia?

Vamos a señalar sólo dos aspectos complementarios que nos permiten comprender la importancia del juego simbólico en los niños pequeños:

1. El juego simbólico, protagonizado, de simulación o socio-dramático nos revela el conocimiento y la comprensión que los niños tienen de las acciones de los hombres y mujeres, sus actividades y su mundo. Este juego tiene como base **el contenido de la experiencia de los niños**. Jugar a "la mamá o al papá" estará asociado con acciones hogareñas como acunar al bebé, cambiar su ropa, bañarlo y cambiarlo, cocinar, limpiar, contar cuentos, salir de compras, recibir visitas, etc. Y otras más cercanas al mundo laboral (atender un comercio, arreglar objetos, manejar, dar clase, trabajar en el campo, realizar quehaceres domésticos, etc.). En todos los casos mostrará las acciones y los recorridos que los niños perciben en torno a sus padres o los adultos que los cuidan.

Lo mismo sucede con los personajes de la televisión (robots, superhéroes, chicas superpoderosas, etc.). Las series, comedias y dibujos de moda serán actuados, ya sea directamente por los niños o a través de muñecos.

El juego simbólico se nutre de la experiencia de los niños. Para pasar de una situación real a una situación imaginada, ellos tienen que contar con algunos elementos que le permitan crear la escena, comprender los atributos del rol que van a interpretar y la secuencia de acciones que conlleva ese rol. Las reglas implícitas del mundo social que aparecen en la situación imaginaria son las que orientan el juego. Por eso, varios niños pueden jugar "el mismo juego" sin necesitar ponerse de acuerdo en cuestiones básicas sobre el mismo. En este sentido, no es necesario, cada vez que se juega a la mamá, recordar cuáles son sus acciones o dialogar sobre cómo se complementan la mamá, los hijos, el papá u otros miembros de la familia.

2. Desde una mirada más psicológica, el juego simbólico les permite a los niños **ir más allá de lo concreto**, desprenderse de cómo son las cosas para "hacerlas a su manera", dotarlas de sus propios significados. ¡Cuántas veces los escuchamos decir "¡estoy jugando!", cuando algunas de sus acciones no podían ser interpretadas por nosotros.

   A través del juego simbólico, los niños aprenden a moverse en un mundo creado a partir de la combinación de imágenes conocidas y nuevas, actuando en el terreno de la posibilidad. El juego los invita a usar la mente de un modo diferente. Abre la posibilidad de acceder al mundo y actuar en él desde otra lógica. Los niños no persiguen un "producto" como en los juegos de construcción o un "objetivo" como en los juegos con reglas. Simplemente "usan" la imaginación y, con esto, se inician en lo que nos diferencia a los hombres de otras criaturas: la posibilidad de producir cultura. El sentimiento, la imaginación, el ingenio, la capacidad de asumir riesgos y de tomar decisiones son aspectos de la mente humana que tendrán su correlato en la creación literaria, musical, plástica, tecnológica, etc.

1.2. Del Juego simbólico espontáneo al Juego dramático en la escuela

Los aspectos señalados tienen consecuencias importantes para la escuela y nos acercan pistas para pensar cómo podemos enriquecer un tipo de juego propio del desarrollo infantil entre los 2 y 5 años y al mismo tiempo facilitar el aprendizaje de contenidos escolares constitutivos de la función social de la escuela. Es decir, qué lugar tiene que asumir el Jardín para potenciar la capacidad que tienen los niños de jugar simbólicamente y aprender.

Veamos dos implicancias concretas:

1. La variedad de temas que los niños pueden jugar depende de la experiencia que tienen. De ahí la importancia de nutrir la experiencia para que nuevas porciones del mundo puedan ser exploradas, conocidas y recreadas a través del juego. Situaciones del mundo real (viajar en micro, ir al supermercado, visitar una tienda, ser granjero, jugar a "la época colonial", etc.) o del mundo fantástico (personajes de la literatura como las hadas, los duendes y los brujos; las princesas y los príncipes; los héroes de la televisión -los Power Ranger, Ben10, Drácula, el Zorro, el Hombre Araña, etc.) nutren la experiencia infantil y les dan nuevos contenidos a sus juegos.

   De este modo, la escuela potencia la capacidad de los niños en el uso de la imaginación, amplía su universo y les permite ir más allá de los temas que pueden conocer u ofrecerles en su hogar. El juego le permitirá ampliar su vocabulario, encontrar formas nuevas de expresarse a través de gestos y acciones, construir escenarios que acompañen las situaciones dramatizadas, negociar significados con los otros jugadores, etc.

2. En segundo lugar, la importancia del desarrollo de la creatividad (actividad creadora) es un viejo axioma del Jardín de Infantes presente en los objetivos propuestos por la Ley de Educación Nacional[1]. Facilitar los procesos creativos y críticos es la meta que defienden los maestros cuando se les pregunta sobre la orientación de sus prácticas. No queremos niños "reproductores" y "a-críticos" sino libres, alegres, confiados en sus posibilidades y creativos. Precisamente estos aspectos, que aparecen como transversales al conocimiento disciplinar y que están en la base de la adquisición de los contenidos escolares, son los que se desarrollan a través del juego simbólico. En niños pequeños, en donde la escritura no es un modo de "poner fuera de sí su pensamiento", el juego, el dibujo y la expresión corporal son los medios para construir significados y dar sentido a la vida.

1 La Ley 26.206 plantea una serie de objetivos para la Educación Inicial (Art. 20) vinculados con lo que venimos desarrollando. Presentamos sólo los que guardan mayor relación con el tema que estamos exponiendo:

a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no.

Estas dos implicancias encuentran en el Juego dramático un modo de efectivizarse. En el marco de las prácticas de enseñanza, vamos a llamar "Juego dramático" a todas las propuestas que apelan en su desarrollo al juego simbólico de los niños. Lo denominamos de esta forma para diferenciarlo de un juego que, es parte de su desarrollo en cualquier contexto social fuera del contexto escolar. Es decir, los niños en la etapa infantil juegan simbólicamente, asumen roles y generan escenarios "casi todo el tiempo".

Vamos a diferenciar cuatro formas de Juego dramático en la planificación de la enseñanza en el aula (Sarlé, 2008):

- **Juego dramático como juego grupal**. Sobre la base de un tema (el supermercado, los castillos y sus habitantes, la casita, etc.), toda la sala se transforma en el escenario que sostiene el tema. El juego se inicia con la organización del espacio, la selección de materiales, la distribución de roles y la asignación de un período de tiempo para jugar. La escena será más o menos compleja, según la variación de escenarios y la secuencia o guión posible de ser jugado. Por ejemplo, si el tema es "El supermercado", se puede contar con el supermercado y la casa. Esto permitirá asumir roles (comprador, vendedor, repositor, cajero, etc.) y realizar acciones diversas orientadas por el tema (recorrer las góndolas, comprar y pagar, ir a la casa y cocinar, volver al supermercado, reponer la mercadería, etc.).

Escuela Infantil Nº 5. D.E. 19, Villa Soldati, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2009.

- **Juego dramático en pequeños grupos**, especialmente en el momento del Juego en sectores o Juego Trabajo[2]. En este caso, un área de la sala (generalmente el rincón de dramatizaciones o de la casita) está ambientado y recibe un pequeño grupo de niños que interpreta los roles que habilitan los objetos y juguetes disponibles.

2 Véase "Primera parte", nota al pie 2.

- **Juego dramático como juego teatral**. Llamado generalmente dramatización es una representación sobre un fragmento de un cuento, una canción, una escena histórica o cotidiana en la que los niños interpretan personajes según la dirección dada por la selección realizada. Por ejemplo, si es una dramatización de un fragmento de un cuento, los niños interpretarán uno de sus personajes y una escena elegida. Generalmente la dramatización se acompaña del "disfraz" propio de la interpretación de personajes de ficción (nos disfrazamos de "El Zorro", "Princesas", etc.). La diferencia con los otros tipos de juego está dado en que el interés del niño está en "interpretar dramáticamente" un personaje, modelarlo o desfilarlo. Es un juego más cercano a la imitación que a lo simbólico y se realiza expresamente frente a los otros, los espectadores.
- **Juego con escenarios y juguetes**.[3] La utilización de "maquetas" o "escenarios con juguetes" es muchas veces el modo en que los niños resuelven el juego cuando están solos o los temas son difíciles para asumir roles. Pensemos en "jugar a la granja". En este caso, los niños mueven los animalitos en sus corrales, los hacen hablar, los llevan fuera, etc. Difícilmente (aunque no imposible) podríamos transformar la sala en una granja.

3 Este es un tipo de propuesta que no tiene una fuerte presencia en las salas pero sin embargo es uno de los juegos que más aparecen cuando los niños juegan en sus casas.

En todos estos casos, la planificación se centrará en dos componentes:

1. **el escenario** (disposición del ambiente y los objetos que acompañan) y
2. **la definición de los roles a dramatizar**.

Jardín de Infantes Capullito de algodón, Clorinda, Formosa.

Jardín de Infantes El Principito, Clorinda, Formosa.

Para definirlos, el maestro tendrá en cuenta: el espacio y el tiempo disponible, el tipo de guión posible a ser jugado y sus intervenciones (materiales que acercará, roles que interpretará, incidentes, preguntas, sugerencia de temas o contenidos, etc.) y las anticipaciones que necesitarán hacerse en el diálogo inicial para organizar el juego.

Dado que el Juego dramático se nutre del conocimiento que los chicos tienen del tema a ser jugado (no se puede jugar a lo que no se conoce), es sumamente importante haber brindado previamente al juego, diverso tipo de experiencias que faciliten la construcción del escenario, la interpretación de los roles y la construcción de secuencias o guiones temáticos en torno al argumento.

¿Qué aprenden los niños durante el Juego dramático?

Los niños aprenden acerca de:

- La situación social que se está representando.
- Los roles y sus rasgos.
- Los problemas y conflictos propios de dichos roles.
- Las actitudes que las personas asumen en el marco de determinadas situaciones.
- La búsqueda conjunta de posibles soluciones.
- La interacción lingüística y la creación de una trama compartida.
- La reelaboración de experiencias personales.

A continuación presentaremos la planificación del Proyectos como uno de los modelos posibles en base al que los docentes pueden diseñar otros que versen sobre temas diversos[4].

Como señalamos, el contenido del Juego dramático puede surgir de situaciones de la vida cotidiana o de la fantasía. En este caso, hemos elegido el mundo de la fantasía. Especialmente el que aparece nutrido por los cuentos maravillosos. Los personajes a interpretar serán hadas, brujas, duendes, ogros, princesas, príncipes, bufones, reyes, doncellas y otros que se relacionen con estos personajes.

4 Elegimos para cada proyecto de esta serie, un modo diverso de planificar la tarea, a fin de presentarles marcos diferentes que nos pueden ser útiles para pensar diseños y agendas.

2. Proyecto: Hadas, duendes y brujos...

Jardín de Infantes El Principito, Clorinda, Formosa.

Tal como ya señalamos, los ejes centrales de trabajo son el juego dramático y el abordaje de contenidos del campo de lo literario. Esto permite, por un lado, generar situaciones de exploración y profundización del desarrollo lingüístico, social y cognitivo involucrado en el juego simbólico en sí, así como también una aproximación sistemática a lo literario, tanto en su sentido estético como en su valor informativo, en la medida en que se constituye en fuente legítima para inferir datos que colaboren en la caracterización de la "vida cotidiana" de los personajes maravillosos.

Les proponemos entonces, un breve Proyecto de trabajo con la intención de articular, en propuestas concretas de sala, el abordaje de contenidos que resultan importantes para el niño y que responden a las prescripciones curriculares y a las definiciones de los NAP para el Nivel Inicial.

2.1. Introducción al tema

Partimos de una premisa básica, ya expresada anteriormente: **El juego simbólico se nutre de la experiencia de los niños**. Cuanto más conozcan los niños acerca del mundo maravilloso de las hadas, los duendes y los brujos, mejor será su posibilidad de jugar.

Cuanto más intensa sea la aproximación a la temática y más variado el tipo de experiencia que se les ofrezca, más rica será su posibilidad lúdica y su aprendizaje. Para esto es necesario garantizar:

- Que el tipo de situaciones que se propicien durante el desarrollo del juego sea diverso.
- Que el contenido de las interacciones lingüísticas gane en amplitud y riqueza.
- Que se propicie mayor ductilidad en la apropiación de los roles y en la caracterización de los personajes.
- Que crezcan las posibilidades de los niños de crear escenas dramáticas y de incluirse junto con otros en ellas.

En cada uno de estos logros podríamos identificar dos planos diferentes, uno más superficial que se vincula a la información que el maestro pone a disposición del niño, y otro, si se quiere, más profundo, que lo implica cognitivamente de otro modo. No es lo mismo "saber" que los brujos hacen hechizos, que haber logrado despertar a la princesa dormida en el bosque haciendo uso de una varita y unas palabras mágicas inventadas entre todos. Esto sólo puede suceder durante el juego, y lograrlo le demanda, a cada niño, un enorme esfuerzo cognitivo.

¿Qué significa esto?

Que cada niño debió pensar, discutir, acordar con otros, tuvo que conocer y probablemente inventar palabras parecidas a las que se utilizan para estas fórmulas mágicas, necesitó adecuar su discurso a la forma que caracteriza el habla de estos personajes, además de ajustar sus acciones, movimientos y actitudes según los rasgos específicos de los personajes que está representando y recreando. Tuvo, además, que hacer el esfuerzo de seguir la línea de pensamiento que sus compañeros van desenvolviendo durante el juego para que la suya, forme parte de esta suerte de trama que va sosteniendo el juego.

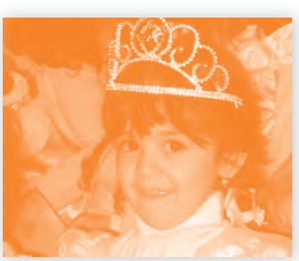
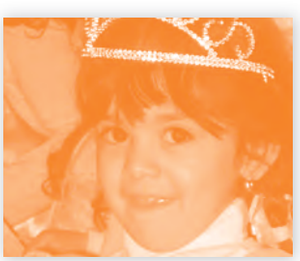
Este complejo y progresivo recorrido de logros es el que le permite, a cada niño, pasar de, simplemente "conocer" los personajes y sus características, a poder identificarse con los modos particulares de hablar, de actuar y hasta de pensar de cada personaje y luego arribar a la compleja posibilidad de desplegar un guión dramático desde las restricciones que las particularidades específicas del personaje le impone.

Estas apropiaciones, sin duda, comprenden y exceden el contenido informativo del abordaje del tema y nos instalan en el plano del desarrollo del pensamiento. Esto hace que resulte imprescindible jugar, porque sólo en ese contexto se verá obligado a desenvolver y desarrollar todas estas capacidades.

Para enriquecer su juego es necesario, además de conocer qué saben los chicos sobre el tema, acercarles el contenido a través de diferentes fuentes. Dado que la temática elegida nos instala en el territorio de "lo maravilloso", no son las enciclopedias ni tampoco la indagación de la realidad los puntos de partida para obtener información. Para saber más acerca del tema habrá que recurrir al mundo simbólico. El arte, el cine, las imágenes y, fundamentalmente, la literatura, se constituyen en fuente inagotable de experiencias sobre este tema puntual.

Vamos a plantear entonces diferentes tipos de propuestas:

- Actividades de indagación y búsqueda de información acerca del tema.
- Actividades que propicien aproximaciones estéticas al tema a través de lo literario y de otros lenguajes artísticos.
- Actividades sucesivas y reiteradas de juego dramático.

2.2. Las fuentes: ¿de dónde tomamos información?

¿Qué saben los niños de las hadas, los duendes y los brujos?

Los niños, en mayor o menor medida, tienen una idea, tanto acerca de las características de los habitantes más frecuentes del mundo maravilloso, como de las reglas que rigen en ese mundo de fantásticos personajes. Las hadas suelen ser buenas (aunque también hay de las otras) y tener varita mágica (que habitualmente sólo utilizan para hacer el bien). Las brujas y brujos, en cambio, tienen fama de no ser tan benévolos, andan haciendo desastres por el mundo y suelen tener narices puntiagudas. Los duendes son trabajadores y casi indefectiblemente habitan los bosques. Así podríamos hacer una larga lista. Todo lo que los niños conocen tiene su origen en algún tipo de contacto y experiencia con la temática.

Las fuentes más frecuentes de acceso a esta información a disposición de los niños son:

- Las tradiciones populares: “el duende del carnaval”, “la luz mala”, “mandinga”.
- Las películas y los cuentos maravillosos: Campanita (Peter Pan, Tinkerbell), las Hadas Madrinas (La Cenicienta); las hadas buenas y las hadas malas (La Bella durmiente). Los ogros, los magos y las brujas.
- Las series de TV (Los padrinos mágicos, Hechizada).
- Los objetos asociados con los personajes: las varitas, los sombreros, las escobas voladoras, las pociones mágicas, las capas. Los colores (rosa, brillante, blanco para los personajes buenos, el negro para los malos).
- El tipo de lenguaje: las fórmulas mágicas, los hechizos, los conjuros.

¿Qué puede aportar de nuevo la escuela?

Dado que la experiencia individual será, sin duda, muy diversa en cuanto a su amplitud, profundidad y calidad, la escuela tiene aquí un papel que desempeñar, ampliando el horizonte y enriqueciendo la mirada de todos los niños, al poner a su disposición propuestas que les permitan ampliar su conocimiento y profundizar su experiencia sobre el tema. Esto implica organizar una entrada a la cuestión, sistemática, planificada y de calidad para todos los niños del grupo.

Las posibles fuentes de indagación para este tipo de trabajo podrían girar en torno a estos ejes:

- **Textos**: Escuchar cuentos leídos y narrados por el docente; armar un sector para la lectura o buscar lugares diferentes para leer cuentos, ambientarlos con materiales desestructurados, con tules o telas.
- **Narración e intercambio oral**: Se les puede contar acerca de hadas y magos famosos: “El Mago de Oz”, así como comentar y describir sobre los reinos mágicos; cómo se transforman las cosas (alas de mariposa, casitas en hongos, etc.).
- **Lectura de imágenes**: de hadas, magos, brujas, ogros y duendes.
- **Música**: Escuchar canciones y poesías narrativas sobre las Hadas y los Ogros (“Un hada, un cisne” de Sui Generis; “La leyenda del mago y el hada” de Rata Blanca; “Over the Rainbow”).

2.3. Proyecto de trabajo

A partir de aquí iniciamos un despliegue de propuestas de trabajo, cristalizada en actividades concretas y organizadas temporalmente, con la intención de ejemplificar un posible desarrollo del Proyecto. El sentido que asume esta propuesta es el de un recorrido viable y potencialmente rico de aproximación a la temática. Podría haber muchos otros, éste se presentan como invitación a pensar los propios.

Las Hadas sueltas

Se lanzan con casquitos de carozo
tras las gotas
que van a la vereda.
Se tiran como locas
por las largas hileras
de las aguas.
Son las hadas.
No todas tienen varita.
Pero es mejor que las conozcas
porque vienen y van
sueltas, al aire,
tejiendo trampas y disfraces,
dejando magias y sorpresas.

Cecilia Pisos (2004)

Presentación de las propuestas

Para cada propuesta incluiremos propósitos específicos de la actividad y una breve explicación del desarrollo de la misma, algunas recomendaciones e ideas y sugerencias.

En cada propuesta intentaremos una posible articulación entre lo anterior y lo siguiente, que pueda funcionar a modo de un "eslabón" que permite dar continuidad al proyecto. Esto hace posible que los niños tengan conciencia de estar participando de una totalidad que no se limita a una suma de actividades sueltas e inconexas.

Hemos establecido un orden para las propuestas que, por supuesto, puede ser modificado según criterios o necesidades particulares. Lo único importante a tener en cuenta, si es que se organizan las propuestas de otro modo, es mantener una alternancia entre las propuestas lúdicas y las experiencias de aproximación a la temática, que no son lúdicas.

Actividad 1

Lectura de un cuento de hadas y brujas

La intención de esta actividad es:

- "Abrir el juego" a la temática.
- Generar una situación placentera y de disfrute de la obra literaria.
- Instalar el tema y "entusiasmar" a los niños con el mundo de las hadas y las brujas.

Sugerimos tres títulos, sólo a modo de ejemplo, por el valor literario que tienen. La selección de los mismos es fundamental para alentar el disfrute por la literatura y el enriquecimiento del vocabulario y de la imaginación:

E. Montanari. *Brujas y hadas*. Buenos Aires: Editorial Una luna, 2008.

E. Horn. *Disculpe, es usted una bruja*. Buenos Aires: Norma, 2002.

V. Thomas. *La bruja Berta*. Buenos Aires: Editorial Atlántida, 2000.

Inicio: Invitamos a los niños a sentarse en algún sector de la sala en la que la lectura pueda ser realizada con comodidad y la escucha no sea interrumpida.

Algunas recomendaciones para la organización del espacio

La creación de un buen clima: Es importante lograr que los niños se interesen en la propuesta y puedan concentrarse en la lectura. Para ello es fundamental tener en cuenta que todos estén espacialmente ubicados de manera tal, de poder tener contacto visual con el maestro que va a leer el cuento y con el libro. Si el lector y los niños están en el mismo plano (todos sentados en el suelo o todos sentados en las sillas) habrá que lograr una ronda que garantice que todos tengan igual posibilidad de ver. Si el maestro se ubica en otro plano (más elevado), de todos modos habrá que lograr que no interfieran la visual al empezar a arrodillarse para ver el libro. Es crucial ir acordando con los niños pautas claras para los momentos de lectura que faciliten el desarrollo de la misma.

Crear un espacio en el cual transcurre la situación de lectura suele ser motivador. Podría extenderse sobre el piso una manta o tela sobre la cual hay que sentarse para escuchar estos cuentos: *"…vamos a empezar a leer unos cuentos maravillosos que sólo pueden leerse sobre esta mantita mágica…"*. Este puede resultar un buen punto de partida.

También podría confeccionarse con afiche o cartulina, un círculo negro con estrellas para sentarse alrededor. *"Siempre que aparezca en la sala nuestro círculo de estrellas es que habrá un cuento maravilloso que contar…"*, podríamos decir, generando así expectativa con lo que vendrá. Otra posibilidad es ambientar con tules el sector en el que se va a leer.

Finalmente, es de utilidad contar con un cartel para poner en la puerta que avise a quienes quieran ingresar a la sala que no es un momento propicio para interrumpir.

Desarrollo: Lectura expresiva del cuento.

Algunas recomendaciones para la lectura del cuento

Durante la lectura: Realizarla de la manera más expresiva posible, utilizar cambios de voz, crear suspenso. Es importante evitar interrupciones de cualquier índole e intentar no quebrar la "magia del relato". Si surgieran preguntas por parte de los niños es bueno tratar de responder muy brevemente y sin salirse del "tono" del cuento.

Continuación Actividad 1

- **Cierre**: Conversación acerca de lo vivenciado durante la lectura. Es importante aquí evitar "correrse" de la magia y el placer por lo estético. No tenemos que transformar la experiencia literaria, en una clásica situación didáctica. Van algunas recomendaciones para lograrlo:
  - Evitar la reconstrucción del cuento como modo de control de la comprensión y dar lugar a una conversación más ligada a las sensaciones, sentimientos, emociones y opiniones que la lectura pueda haber suscitado.
  - Involucrar las propias sensaciones y sentimientos que surgen a partir de la lectura. Tanto las de los niños como las del maestro.
  - Para lograr una buena lectura del cuento, que resulte cautivante, es recomendable, a modo de ensayo, leer el cuento previamente en voz alta más de una vez.

Es importante que podamos leer varios cuentos de hadas y brujos. La variedad de relatos les permitirá disponer de un mayor repertorio de rasgos de estos personajes a la hora de jugar con ellos.

Jardín de Fontana, Chaco.

Actividad 2

Juego. La sala se llena de hadas, brujas y brujos

Aquí comienza la propuesta de juego. La anterior actividad comprometió la imaginación y nos permitió asomarnos a los ambientes y personajes del cuento.

La intención de la propuesta que continúa es:

- Instalar el espacio de juego dramático para toda sala.
- Jugar a partir de un personaje.
- Empezar a desplegar y a poner en acción aquello que los niños manejan sobre la temática.

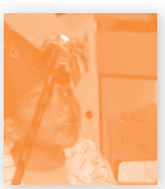
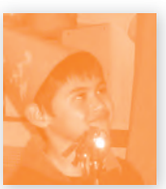
Inicio. Planificación del juego: En esta etapa de la actividad se definen aspectos importantes, vinculados con lo que sucederá en el juego. Es un momento de intercambio grupal en el que se definen personajes, se eligen los roles, se determinan los escenarios y se presentan los materiales.

Algunas recomendaciones para preparar la propuesta

Plantear los roles que pueden asumirse: hadas y hados, brujas y brujos, duendes. Es importante tener otras opciones por si alguno de los niños no quiere ser ninguno de éstos. Podría darse la posibilidad del gato negro, del niño transformado por los brujos en algún animal o prisionero o perdido en el bosque y en peligro.

Definir los escenarios en los que se va a desarrollar la propuesta: implica determinar los espacios de la sala que se utilizarán para cada uno, la ambientación y los elementos con los que se tratará de conformar el escenario. Es importante que se definan dos o más escenarios de modo de abrir opciones de juego. Podría ser, un sector de la sala, la casa de las hadas, otro sector, la casa de los brujos y, tal vez, un bosque como espacio de encuentro.

Presentar los materiales con los que se cuenta para jugar: en esta primera instancia de juego podrían ser telas y tules, broches de ropa, cintas, ganchos para el pelo y todo material que posibilite la creación de disfraces. Palitos o ramitas que puedan hacer de varitas mágicas, algunas escobitas o simplemente palos que puedan funcionar como escobas voladoras.

Desarrollo del juego: Este debe ser el momento más extenso de la propuesta. Es importante contar con bastante tiempo para jugar de modo de lograr que el juego se "expanda" y que los niños puedan explorar al máximo los distintos recorridos que la interacción lúdica genera con los otros.

Algunas recomendaciones sobre la intervención pedagógica del docente en el juego

El maestro asume un rol y juega desde allí su personaje, sin abandonar nunca su lugar de adulto y de responsable de la propuesta. Que el maestro juegue no significa que centraliza y organiza el juego de modo tal que todo gire en torno a él. Muy por el contrario, se incluye como un jugador capaz de seguir las decisiones que van surgiendo y de hacerlas crecer desde sus propias intervenciones. Este es un equilibrio difícil de lograr, pero que es necesario buscar en todo momento. Además, está atento a los ritmos y climas que se generan y, en función de los mismos, introduce situaciones que permiten que el juego siga creciendo o se extienda en nuevas direcciones inexploradas aún por el grupo.

En este primer juego, es probable que los niños sólo exploren los elementos y no hagan otra cosa más que circular disfrazados con la varita o con la escoba, apenas ensayando algún tipo de interacción dramática. También es importante estar atento a lo que sucede para decidir en qué momento finalizar la propuesta de juego dramático.

Jardín de Infantes Nº 5, Villa Soldati, Buenos Aires.

Cierre:

Una vez transcurrido un tiempo prudencial y cuando el clima lúdico va decayendo en su intensidad es momento de iniciar el orden de la sala. Es recomendable que todos participen.

Algunas recomendaciones sobre la intervención pedagógica del maestro en el juego

Es interesante estar muy atentos a los ritmos de juego. Si somos buenos observadores de la situación lúdica, podremos identificar el momento en el que se hace necesario anunciar que se aproxima el cierre del juego. Más allá de las limitaciones temporales externas, que suelen ser las que fijan los momentos de pasar a otra actividad, resulta muy interesante identificar los tiempos internos del grupo en la propuesta.

Es importante evitar los cierres abruptos, por lo cual recomendamos anunciar que el juego está por finalizar en pocos minutos, de modo que cada uno pueda dar resolución a la situación en la que está involucrado.

Evaluación/proyección: El momento final del juego dramático involucra una nueva situación de intercambio grupal en la que niños y maestros volvemos a encontrarnos para revisar lo sucedido. Este espacio se abre para reflexionar acerca del juego y plantear desafíos para el próximo.

Algunas recomendaciones para la evaluación de la propuesta

Es importante transformar este momento en un verdadero espacio de interacción en donde todos tengan la oportunidad, si así lo desean, de expresar sensaciones, situaciones, conflictos, aspectos divertidos, dificultades y necesidades.

Resulta muy interesante incluir, pero no limitarlo, a las clásicas preguntas del tipo: ¿Vos qué hiciste? ¿A qué jugaste? ¿Les gustó? Y tratar de otorgarle también un carácter propositivo del que los chicos participen y tengan clara conciencia. Esto significa pensar juntos cómo podría seguir este juego, qué otros materiales podrían ser de utilidad, cómo podríamos organizar el espacio la próxima vez para tener más lugar, etc.

Esta posibilidad de pensar a futuro en función de lo sucedido genera una idea de continuidad, de protagonismo y compromiso con el proyecto de manera colectiva.

Pistas, sugerencias y opciones para seguir trabajando en el Proyecto

Se puede ir elaborando una lista con las ideas y necesidades que van surgiendo para no olvidarlas e ir dándoles solución antes del próximo juego. Por ejemplo, agregarle una estrella con brillantina en la punta a los palitos para que se parezcan más a varitas, fabricar sombreros puntiagudos para los brujos; traer de casa un cucharón para el caldero; fabricar bichos y cosas espantosas con papel de diario y cinta adhesiva para meter en el brebaje; pensar palabras mágicas, embrujos y conjuros.

Es bueno inaugurar un cuadernito o libreta de notas en donde ir escribiendo todo lo que va pasando a lo largo del Proyecto, objetos que se van necesitando, cosas que suceden, las buenas ideas y los problemas a resolver.

Estos momentos pueden ser muy enriquecedores y abrir el Proyecto a propuestas que a nosotros, los maestros, no se nos habían ocurrido. Esto es importante no sólo porque resulta un espacio creativo para el grupo, sino porque genera en cada niño compromiso, entusiasmo y posibilidad de sentirse verdadero participante. Les damos así la oportunidad de que se apropien del Proyecto, lo cual potencia fuertemente las posibilidades de aprendizaje.

Para potenciar al máximo la propuesta es interesante incluir en el momento de Juego-trabajo los materiales utilizados. Así, en el rincón de dramatizaciones podrán seguir jugando a hadas y brujos; en el de literatura tendrán a disposición los cuentos y poesías que se van utilizando, etc.

Jardín de Infantes Nº 5, Villa Soldati, Buenos Aires.

Jardín de Infantes Nº 5, Villa Soldati, Buenos Aires.

Continuación Actividad 2

Coplas de hadas[5]

Con las alas replegadas,
se va a caballo del viento
el hada de la mañana
con sus cabellos bien sueltos.

Salió un hada a la mañana
en carrera con el sol.
Llegó segunda a la noche:
la luna se adelantó.

En la punta de una estrella
se quemaba los piecitos
un hada pequeña y bella,
gritando y a los saltitos.

Si las hadas no volaran,
nadarían con las alas
como peces de aire claro
con burbujas de palabras.

Jardín de Infantes Nº 5, Villa Soldati, Buenos Aires.

5 Cecilia Pisos. *Las Hadas sueltas*. Buenos Aires: Sudamericana, 2004.

Actividad 3

Lectura de un cuento de brujas

La intención de esta actividad es:

- Generar una situación placentera y de disfrute de la obra literaria.
- Profundizar la experiencia con la temática desde una perspectiva estética.
- Acrecentar información y datos acerca de la vida de las brujas.

Replicamos la estructura básica para la lectura de cuentos (Actividad 1).

Inicio:

- Organización espacial favorecedora de la propuesta.
- Clima de atención y tranquilidad.
- Evitar interrupciones.

Desarrollo: Lectura expresiva.

Cierre: Conversación que no quiebre el clima de la lectura y no se aparte de la experiencia estética.

Para cerrar y articular con la actividad anterior, *"¿qué podemos agregar a nuestra cartelera acerca de las brujas después de haber leído este cuento?"*

Pistas, sugerencias y opciones para seguir trabajando en el Proyecto

A medida que se avanza en la indagación del tema es bueno ir diversificando y ampliando el abanico de elementos, rasgos y características que hacen a la definición de cada uno de los personajes. Así se podrá ir abriendo la temática y seguramente empezarán a aparecer los gatos negros, los búhos, los espejos mágicos y/o las manzanas envenenadas. Es importante tener presente que si el tema se orienta fuertemente a brujas y conjuros podría suceder que algunos niños manifiesten temores. Estas son situaciones en las que se hace necesario remarcar con mayor claridad los rasgos de la situación lúdica y del mundo maravilloso, y sus diferencias con la vida real. También puede resultar interesante incluir aspectos del mundo real y la vida cotidiana en los que "la magia" asume un lugar; así podrían incluirse duendes locales, supersticiones compartidas cuya recopilación podría resultar interesante.

Actividad 4

Preparativos para jugar

La intención de esta propuesta es:

- Proponer y experimentar el juego dramático en pequeños grupos.
- Involucrarlos en la preparación del juego.
- Concretar las ideas surgidas en el momento de cierre del juego anterior.
- Preparar elementos importantes para el juego.

Inicio: Reunidos en una ronda, les contamos a los niños que la idea de la propuesta es preparar algunos elementos para utilizar durante el juego, tal como lo habíamos planeado el día que jugamos.

Retomamos las ideas y necesidades surgidas a partir del juego anterior así como también, los datos aportados por los cuentos ya leídos. A partir de allí planteamos las opciones.

Por ejemplo:

"En una mesa vamos a preparar varitas para hadas y hados, en la otra bichos y cosas espantosas para el caldero de los brujos y en la otra mesa hay material para armar sombreros puntiagudos de brujas y duendes".

Algunas recomendaciones

Este momento es importante que responda a lo planificado entre todos. También se pueden incluir ideas nuestras que no hayan sido planeadas con ellos, pero en términos generales, se debe retomar lo pensado y expresado como necesidades para el juego.

El hecho de tomar lo escrito al cierre del juego anterior y leerlo le otorga valor a la tarea de escritura e instala a la lengua escrita en su genuina función.

Desarrollo: Cada uno de los niños elige en qué quiere participar y se acerca a la mesa correspondiente. Es importante que allí encuentre a disposición el material que va a necesitar y tenga tareas concretas para realizar en forma autónoma.

En cada mesa debemos prever que haya posibilidades de tareas autónomas, aunque la mayoría probablemente necesite de nuestra colaboración para concretar la obra que está realizando. Es importante no hacer por ellos lo que está a su alcance, pero sí resolver todos los aspectos que ellos no pueden hacer solos. Los docentes trabajarán con ellos en la elaboración de los diferentes elementos.

Continuación Actividad 4

Cierre: Una vez finalizada la tarea y ordenada la sala, se puede generar un espacio para apreciar todo lo elaborado y evaluar si para el próximo juego hace falta algo más.

Pistas, sugerencias y opciones para seguir trabajando

Las opciones para armar materiales para el juego son muchas, y seguro saldrán de los niños ideas maravillosas. Estas son algunas posibilidades:

- Armar escobas de bruja atando a un extremo paja seca, tiras de papel crepe o tiras de trapos o telas viejas.
- Bonetes de hada de cartulina.
- Alas de hada de cartulina decoradas con brillantina, papelitos de colores y/o pintadas.
- Pintar una caja grande de cartón para que sirva de caldero de los brujos.
- Armar pociones mágicas llenando botellitas con agua, tinta de colores y/o brillantina.

Actividad 5

Juego

La intención de esta propuesta es:

- Jugar; pasar del personaje a la acción dramática.
- Desplegar y poner en acción aquello que los niños manejan sobre la temática.
- Hacer crecer la trama hacia nuevas direcciones.

La estructura de la propuesta replica la anterior situación de juego dramático en términos de organización y modos de intervención del maestro.

Inicio: Planificación del juego. En este momento sería interesante retomar el afiche elaborado entre todos (Actividad 2) para volver a poner sobre la mesa las características de cada personaje.

También, es esta la oportunidad de elegir los elementos que cada uno utilizará de los confeccionados en la actividad 4, en función del personaje elegido.

Los docentes recordarán los materiales utilizados en el juego anterior e incluirán algunos que enriquezcan el juego, si es que los hubiera. Podrían agregar maquillajes, uñas de de bruja, burbujeros para las hadas, papelitos de celofán que vuelan al menor soplido cuando las hadas hacen su magia.

Consensuar con el grupo si se mantienen los escenarios planteados en el juego anterior.

Desarrollo: Empieza el juego. Es probable que la situación fluya de otra manera y que los niños se manejen de forma más independiente en esta oportunidad.

Sería interesante aquí tener previstas algunas intervenciones que puedan hacer crecer el juego, por ejemplo:

- Tengo el poder de transformar el día en la noche (apagar y prender las luces).
- Me crucé con un brujo malo de otro bosque que me dio una pócima para dormir.
- Soy un hada que quiero ir a vivir con las brujas porque me encantan las travesuras.

Cierre: Orden y evaluación. Repetimos el esquema del juego anterior tomando nota de ideas y sugerencias para el próximo juego.

Continuación Actividad 5

Pistas, sugerencias y opciones para seguir trabajando

Podrían diferenciarse los espacios de la sala para identificar la casa de las hadas y la de las brujas según los colores de los tules que cuelgan del techo. Para esto basta con tener varios piolines que crucen la sala a una altura donde suspender telas, cortinas o tules que sirvan para sectorizar, decorar y caracterizar cada espacio.

Si fuese posible hacerse a un lado del juego por algunos momentos y se contara con una cámara de fotos, se podría hacer un registro fotográfico de los chicos jugando.

Articulación con la actividad

"¿Qué les parece si traen cuentos, imágenes, figuritas de hadas o brujos que tengan en casa? Si no tienen nada para traer, no se preocupen, piensen en todo lo que saben sobre estos personajes… recuérdenlo y la próxima charlamos"

A partir de la selección de las imágenes y cuentos que traigan los niños, se pueden elegir algunos para volver a narrar, armar una cartelera. Es decir, comenzar a "transformar la sala o un rincón de la sala" en el espacio de este proyecto.

Actividad 6

Buscamos más información sobre las hadas...

La intención de esta propuesta es:

- Diferenciar características de los personajes específicos.
- Sistematizar rasgos de hadas y brujos ampliando la información sobre el tema.
- Poner en vinculación lo que ya conocen con los datos que aportó la lectura.

A modo de ejemplo de lo que pueden traer los niños, les acercamos una poesía:

Canción con brujita y escoba[6]

La brujita
salió sin permiso
a pasear con su escoba.
Voló por los aires,
le sacó la lengua
a una torre grandota,
le dio un gran pellizco
a la luna redonda,
y le dijo; ¡fea!
a la chimenea.

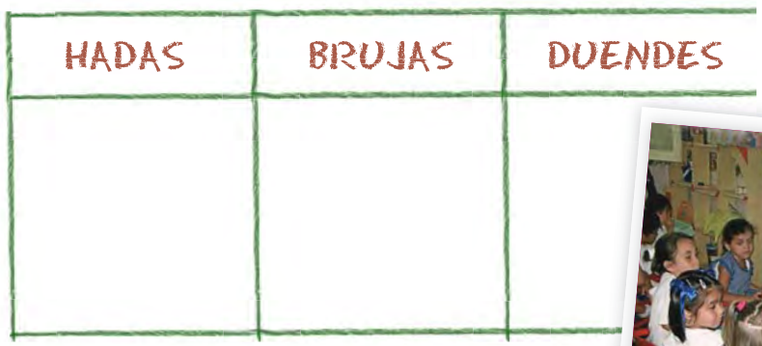
Se volvió a su casa,
desmontó su escoba,
y su mamá bruja
por desobediente
le pegó una soba.
La brujita llora
ya hace media hora,
y lloran la escoba
y el escobillón,
uno en el ropero,
la otra en el rincón.

Y todas las brujas
se ríen,
y hacen burbujas
de satisfacción.

6 En M. H. Lacau. *El país de Silvia*. Buenos Aires: Kapelusz, 1962. p. 17.

Inicio: Se propone a los niños trabajar sobre el material que hayan traído de sus casas o aquello que puedan aportar desde sus experiencias con la temática y volver sobre los cuentos leídos para ver los rasgos que caracterizan a cada personaje.

Convocamos al grupo al lugar de encuentro con todo el material reunido; un gran afiche podría estar dividido en dos partes (o tres si, por ejemplo, también se cuenta con material acerca de los duendes).



Jardín de Infantes El Principito, Clorinda, Formosa

Explicitamos la tarea que vamos a realizar:

"En unos días vamos a jugar a las hadas, a los brujos y a los duendes, necesitamos saber con mucha claridad cómo es cada uno… cómo es un hada, cómo es un brujo y cómo es un duende. Vamos a buscar en el libro y a ver en el material que ustedes traigan para conocerlos mejor. Todo lo que encontremos lo vamos a ir escribiendo en este afiche para no olvidarnos y tener siempre a mano las características de cada uno".

Algunas recomendaciones para el desarrollo de las actividades

Es importante que los niños sepan qué es lo que van a hacer y qué sentido asume la propuesta en el contexto del Proyecto. Para esto es bueno establecer y explicitar las relaciones entre la actividad que se propone, la anterior y la que le sigue. Esto les permite seguir la trama de propuesta y sentirse parte de ella.

La necesidad de escribir en el afiche no surge caprichosamente: la escritura cumple la función de transmitir, comunicar, recordar. Esta situación hace posible la utilización de la lengua escrita en un contexto real de uso y con una finalidad ajustada a su función social. Es interesante hacer de algún modo explícito esto, sin que suponga más que mencionar que lo escribimos para recordarlo y comunicarlo. Así estamos así trabajando con los niños la función social de la escritura.

Desarrollo: Se inicia un diálogo en el que cada uno aporta a la elaboración del cuadro. Cada uno de los niños que ha traído materiales para trabajar, cuenta qué aporta su material a la tarea común. Los datos pueden surgir de lo que los niños verbalizan, la lectura de imágenes y la lectura rápida de algún párrafo si es que lo hubiera.

La información que surge se escribe, de forma sintética, con letra imprenta mayúscula en la columna correspondiente en el afiche.

Se retoma la lectura del cuento realizada días anteriores y se propone hacer memoria, tratando de recordar qué cosas decía acerca de cada uno de los personajes. Es bueno tener identificados algunos párrafos concretos y volver a leerlos de modo de señalar las ventajas que la lengua escrita aporta en este sentido.

Los datos que se van incluyendo podrían estar vinculados a características físicas, vestimenta y accesorios, rasgos de personalidad, tipos de acciones de cada uno de los personajes, etc.

Algunas recomendaciones para favorecer el intercambio oral

Es muy importante que este intercambio represente un momento de diálogo genuino. Procurar que todos los que quieran participar tengan la posibilidad de hacerlo, abrir un espacio, sin presionar, a aquellos menos decididos a la hora de tomar la palabra, para que sepan que pueden hacerlo, asegurarse de que todos se escuchen mutuamente y propiciar situaciones de diálogo entre ellos.

La escritura en el afiche debe ser rápida, para no demorar el ritmo de la propuesta, pero prolija y sintética para permitir el intento de lectura por parte de los niños.

Cierre: Para terminar se los puede invitar a que cada uno dibuje alguno de los personajes en una hoja pequeña o tarjeta para pegarlas en el afiche a modo de ilustración. Una vez finalizada la tarea se puede sugerir poner el afiche en la cartelera externa o interna del jardín para que todos puedan enterarse de lo trabajado.

Continuación Actividad 6

Algunas recomendaciones para la actividad

La idea de ilustrar el afiche hace que los niños se sientan más representados en aquello que va a ser expuesto para que otros aprecien.

El tamaño pequeño de la hoja está vinculado con el hecho de incluir las producciones en el espacio limitado del afiche; si los niños son pequeños tal vez convenga hacerlo en hoja más grande y armar otro afiche con los dibujos, que pueda colocarse al lado del cuadro.

Las herramientas para realizar el dibujo deben permitir la definición de trazos precisos en espacios limitados: marcadores, crayones o lápices de colores. Si la hoja es más grande o si el grupo es habilidoso en el manejo del pincel, podrían realizarse con acuarelas o témperas.

Es importante involucrarlos hasta el final en la tarea. El hecho de colgarlo entre todos en la puerta del jardín hace posible que a la salida tomen la iniciativa de mostrarlo a sus familiares.

Pistas, sugerencias y opciones para instalar la temática del Proyecto en la vida cotidiana de la sala

Para que el proyecto vaya "tomando cuerpo" es interesante que poco a poco logremos ir creando un ambiente afín con la temática. Podríamos, por ejemplo, decorar con algunos tules la sala, tener en el bolsillo algunas poesías cortas para leer en cualquier momento, acompañar el desayuno o la merienda con música y canciones que hablen de hadas.

Estas pequeñas intervenciones hacen que se vaya creando un clima propicio y alentador para el desarrollo de las distintas propuestas.

Presentamos algunos "conjuros, hechizos o maleficios"[7] a modo de ejemplo y como punto de partida de otros, que puedan inventar con los niños, encontrar en los relatos populares o recopilar de los que recuerdan las familias.

Un sólo conjuro para muchos males (p. 29)

Agua de cereza si te duele la cabeza
Para evitar el catarro prueba un masaje de barro
Jarabe de granadilla te sanará la rodilla

7 Los ejemplos de conjuros y sortilegios están tomados de I. Vasco. *Conjuros y Sortilegios*. Bogotá: Ed. Panamericana, 1998.

Continuación Actividad 6

Fórmulas para el terror, el dinero y el amor (p. 19)

(Antes de emplear esta fórmulas, es necesario lavarse la cara tres veces, repetir tres veces las palabras mágicas y dar tres vueltas alrededor de tres monedas de oro)

Fórmula para el terror

Dos brujas
Con tos
Producen un miedo
Atroz

Fórmula para el amor

Tres vueltas sobre una nuez
Y un amor tendrás después

Actividad 7 — Una historia de hadas

Lectura de "La escuela de las Hadas" de Conrado Nalé Roxlo[8]

La intención de esta actividad es:

- Generar una situación placentera y de disfrute de la obra literaria.
- Profundizar la experiencia con la temática desde una perspectiva estética.
- Instalar la lectura de cuentos largos en capítulos.

Inicio: Convocamos al grupo al sector de encuentro o a aquel que hayamos elegido para realizar esta actividad. Es necesario, en este caso, que expliquemos que este cuento es muy largo y que no podremos terminarlo en el día. Lo iremos leyendo por capítulos en diferentes oportunidades y ese día leeremos sólo el primero de ellos.

Desarrollo: Lectura del primer capítulo.

Cierre: Al momento de cierre de la lectura del primer capítulo es aconsejable remarcar la importancia de acordarse el punto desde el cual hay que retomar la lectura la próxima vez.

8 De no conseguirse este cuento puede elegirse otro. Por ejemplo, *Cuentos para seguir creciendo*, el libro que el Ministerio de Educación de la Nación distribuyó para los alumnos que terminan su Educación Inicial, incluye varias poesías hermosas sobre estos temas.

Continuación Actividad 7

Pistas, sugerencias y opciones para seguir trabajando

Este cuento se irá leyendo poco a poco en los momentos que se decida hacerlo. Es importante recordar brevemente entre todos el capítulo anterior, para volver a poner en contexto los sucesos que se van desarrollando. Podría suceder que los capítulos resultaran un poco largos para el grupo, situación en la cual se decidirán puntos intermedios de fragmentación.

Para retomar la vez siguiente, antes de seguir con la lectura, se pueden plantear algunas preguntas: *¿en qué quedamos con la historia?, ¿qué había pasado? Expliquémosle a un compañero/a que no estuvo ese día qué pasó para que siga la historia.*

Jardín de Infantes Nº 18, Clorinda, Formosa.

Actividad 8

Brujas y hadas de película

La intención de esta propuesta es:

- Generar un espacio de contacto con la temática a través de otros lenguajes: el cine.
- Enriquecer el abanico de imágenes disponible a la hora de imaginar los personajes.
- Ampliar y profundizar el conocimiento y la caracterización de "la vida cotidiana" de estos personajes para poder enriquecer el propio juego.

Se podría ver una película entera o fragmentos de películas:

Campanita de Peter Pan: un Hada que no habla pero tiene "polvos mágicos para volar".

Campanita I o Tinkerbell: muestra las habilidades de diferentes hadas (hacer crecer las flores, darles la luz a las luciérnagas o trazar bellos dibujos en la escarcha).

El hada madrina de Cenicienta que convierte la calabaza en carroza.

Merlín: el mago famoso en la corte del Rey Arturo.

Fayritopia: las hadas buenas y malas… las alas de las hadas y su posibilidad de volar.

Las hadas de La Bella durmiente: los deseos, las varitas mágicas.

Fantasía: una hermosa película que juega con temas de música clásica e historias. Entre ellas El aprendiz de brujo de Paul Dukas.

Cierre: Les proponemos elegir algunos personajes o escenas que les hayan gustado especialmente y dibujarlos.

Elegimos entre todos algunas escenas de la película para "jugarlas" otro día.

Actividad 9

Juego. Escenas de las películas

La intención de esta propuesta es:

- Caracterizarse según los personajes elegidos.
- Apropiarse de modos de actuar propios de cada personaje.
- Jugar los personajes según guiones preestablecidos.

Esta propuesta es muy rica para tomar registro fotográfico o fílmico. Si se cuenta con cámara vale la pena registrar imágenes en cada uno de estos momentos.

A diferencia de los otros juegos dramáticos realizados, aquí el juego está más centrado a lo "teatral". Los niños representarán "personajes" de películas que portan características particulares. El argumento de la dramatización puede ser "inventado" u "orientado" por alguna de las escenas de las películas que sirven como referencia.

Inicio: Convocamos al grupo para contarles la nueva propuesta. La idea es tomar algunas de las escenas de la película y jugarlas tal como suceden. Cada uno se disfrazará asumiendo las características de los roles elegidos y se organizarán en pequeños grupos para jugar las escenas seleccionadas. Se explicitan las escenas seleccionadas, cada uno elige qué personaje quiere asumir y en qué escena participará.

Si se dispone de cámara de fotos se avisa a los niños que van a registrarse las escenas para después armar una cartelera y mostrarles a todos lo trabajado.

Algunas recomendaciones para los grupos y para armar los escenarios

Esta es una propuesta compleja en su organización, pero muy rica y valiosa. Lo más recomendable es organizar escenas en las que participen varios niños, por lo menos 4. Si el grupo es de 25 niños se podrían elegir tres escenas, cada una de ellas podrá ser elegida por dos grupos. Se arman así seis grupos de aproximadamente 4 niños.

Desarrollo: Una vez que eligieron personaje y escena se inicia la caracterización de los personajes. Aquí el maestro colabora a la vez que toma fotos del momento. En distintos sectores, cada grupo trabaja sobre la escena y la recrea de la manera que le resulte posible.

Continuación Actividad 9

Algunas recomendaciones

Es importante dejar abierta la posibilidad de juego. No están preparando un acto, están recreando una situación, por lo cual es necesario darles la libertad de crear nuevos diálogos, tratando de que recuperen parte de los guiones de la película. Aquí la intervención del maestro es esencial para colaborar con los grupos.

Cierre: Una vez transcurrido un tiempo prudencial se puede realizar una "pasada" de cada grupo o de algunos de los grupos según la disponibilidad de tiempo para que el resto los pueda apreciar.

Pistas, sugerencias y opciones para seguir trabajando

El registro fotográfico posibilita que luego de la propuesta se realicen impresiones y con ellas se arme una suerte de "fotonovela" a la que luego se le pueden agregar los globos de diálogos.

Todo lo que pueda quedar como registro de las situaciones vivenciadas a lo largo del Proyecto hace posible la comunicación con otros y la propia visualización del recorrido por parte de los niños. Hacer visible la propuesta a los protagonistas y a la comunidad permite tomar dimensión real de los aprendizajes y las experiencias de los niños.

Jardín de Infantes Nº5 El Principito, Clorinda, Formosa.

Actividad 10

Juego

La reiteración de propuestas que en lo aparente resultan similares, posibilita el progresivo enriquecimiento del juego de los chicos. La oportunidad de volver a jugar con lo mismo y sobre lo mismo, habilita la búsqueda de nuevos desarrollos para la trama, los diálogos, las interacciones y la resolución de situaciones, y permite que lo aparentemente igual resulte diferente. Permite también observar cómo progresan los niños en sus posibilidades, su despliegue lúdico y cómo el maestro encuentra formas de intervenir "nuevas" en función de la recuperación de lo jugado en las experiencias anteriores.

La intención entonces es:

- Jugar.
- Desplegar y poner en acción aquello que los niños manejan sobre la temática.
- Hacer crecer la trama hacia nuevas direcciones.
- Sistematizar lo transcurrido en los sucesivos juegos.

Inicio: Se sostiene la modalidad habitual.

Se definen y arman los escenarios, se eligen personajes, se reparten materiales y elementos de juego.

Algunas recomendaciones

Se pueden sugerir situaciones nuevas para jugar que recojan algunos de los aportes que pudieron surgir de las películas vistas.

Tal vez se pueda hacer especial hincapié en aspectos de la vida cotidiana de los personajes: ¿Cómo comen? ¿Cómo duermen? ¿Van a la escuela? ¿A qué juegan? ¿Son amigos? ¿Pelean con otros? Las hadas podrían preparar una cena para invitar a las brujas… las brujas podrían invitar a jugar a las hadas. Podrían incluirse materiales que aporten en esta línea.

Desarrollo: El juego se desarrolla tal como se ha planteado anteriormente. Podría ser muy interesante prestar especial atención a los cambios que se visualizan en el juego y tomarse un minuto para registrar, en el cuaderno o libreta del Proyecto, qué cosas fueron pasando en este juego y en los anteriores.

Cierre: Una vez realizado el orden, la habitual evaluación podría desarrollarse, esta vez, haciendo uso de otro lenguaje. La invitación a "dibujar el juego" o a "dibujarse jugando", podría resultar un desafío interesante con resultados sorprendentes.

Es importante considerar que no todas las actividades requieren de una "reflexión o evaluación" final grupal. Si bien es una práctica muy extendida y que tenemos bastante incorporada, no es necesario hacerla en todas las oportunidades.

Actividad 11

Escribimos la historia de nuestro juego

La intención de esta propuesta es:

- Sistematizar el hilo conductor del juego a través de la creación de un cuento.
- Generar una producción colectiva en cuya elaboración todos se sientan protagonistas.
- Participar de la creación y escritura de un cuento a través del dictado al maestro.

Esta actividad puede realizarse en pequeños grupos o todos juntos.

Inicio: Se convoca a los niños al lugar de encuentro para, en forma conjunta, iniciar la escritura de un cuento: *"Vamos a escribir entre todos una historia. Una historia de hadas, brujos y duendes, por supuesto, pero no cualquier historia… Vamos a escribir la historia de nuestro juego".*

La invitación es, entonces, reconstruir en formato de cuento, aquellas cosas que sucedieron en los momentos de juego. Es bueno en este momento tener a mano la libreta o cuaderno del Proyecto.

Desarrollo: Esta actividad consiste en que el maestro vaya escribiendo, a medida que los niños le van dictando, lo que estuvo sucediendo en los momentos de juego, y así, entre todos, se le va dando al relato forma de cuento.

Algunas recomendaciones para el desarrollo de la actividad

Para desarrollar esta actividad se requiere del cuaderno de notas para poder armar el borrador del cuento. La maestra irá escribiendo y releyendo lo producido de modo de poder corregir, junto con los niños, el texto que se va produciendo.

Es probable que los niños empiecen con: "Había una vez…" y a partir de allí cada uno aporte ideas vinculadas a lo sucedido durante el juego. Será necesario colaborar para que los aportes de los niños vayan estructurándose como un cuento.

Es importante incluir en la historia presentaciones de los personajes, caracterizaciones de los mismos, descripciones de los paisajes, hechos o episodios importantes, un nudo, es decir, un problema, conflicto o aventura que resulta central y un desenlace. Es decir, la estructura interna de un cuento: inicio, desarrollo, cierre. La existencia de nudo (o nudos) o conflicto, y cómo se va resolviendo. Los personajes centrales, los secundarios.

Cierre: Una vez finalizado se da la última lectura en conjunto y se explica a los niños que la próxima vez se armará nuestro propio libro de cuentos.

Actividad 12

Armamos un friso grupal con algunos de los personajes

La intención de esta propuesta es:

- Participar de una producción plástica colectiva.
- Lograr consensos grupales que permitan trabajar juntos.
- Preparar materiales para el cierre de Proyecto.

La idea es confeccionar entre todos un friso "cartelera, mural o póster" con algunos personajes acerca de los cuales se trabajó. Podría haber un duende, un hada, un brujo y una bruja. El tamaño de las siluetas podría ser el de los niños, y se podría contornear a algunos de ellos para que queden definidos en el soporte que se utilizará. Si la obra se realiza sobre una superficie resistente (tipo cartón) se podrá, luego, calar el rostro de modo tal de poder ir por detrás y asomar la cara. Esto permitirá que los niños se vean con el cuerpo y los accesorios de los personajes.

Inicio: Se convoca al grupo al sitio de encuentro y se plantea la tarea. En esta etapa habrá que lograr acuerdos importantes para definir la obra entre todos: qué personajes aparecerán, cómo resolvemos el fondo, dónde ubicamos el gato negro, el búho, cómo definimos la escena, ¿están en un bosque?, ¿es de día o es de noche?, etc.

Continuación Actividad 12

Algunas recomendaciones para la selección de materiales

El material a utilizar podría ser cartón si se quiere lograr mayor resistencia, o también papel de escenografía, o cualquiera lo suficientemente grande. Si es delgado y poco resistente será mejor evitar el calado de los rostros y hacer un friso de decoración para exponer en el cierre del Proyecto.

Es probable que esta propuesta requiera de más de una actividad para poder terminarse. Esto permite pintar el fondo y luego, una vez seco el trabajo, avanzar con las siluetas. El grupo deberá organizarse para lograr la tarea en común.

Desarrollo: El desarrollo de esta propuesta demanda del maestro una participación importante procurando que el grupo trabaje ordenadamente y respetando los consensos logrados de modo tal de que la obra represente al grupo como totalidad.

Cierre: El cierre requiere de bastante trabajo de todos para lograr la limpieza y reorganización de la sala. Puede incluir una apreciación grupal de la obra para ver cómo seguir o definir detalles.

Actividad 13

Juego

La intención de esta propuesta es:

- Jugar.
- Desplegar y poner en acción aquello que los niños manejan de la temática.
- Hacer crecer la trama hacia nuevas direcciones.

Inicio: Se sostiene la modalidad habitual. Se definen y arman los escenarios, se eligen personajes, se reparten materiales y elementos de juego.

Desarrollo: El juego también se desarrolla con la modalidad habitual. En la medida de lo posible, tomar registro fotográfico.

Cierre: Orden de la sala y evaluación de la propuesta. El próximo será el último juego del proyecto. Es importante anunciárselo a los niños para que lo sepan de antemano.

Actividad 14

Un libro para nuestra historia

La intención de la propuesta es:

- Concretar una producción grupal como cierre del Proyecto.
- Participar en una producción colectiva.
- Plasmar algunas impresiones de lo aprendido y experimentado durante el Proyecto.

Inicio: Se convoca a los niños al lugar de intercambio para mostrarles un libro de cartón o cartulina, que ya tiene el texto del cuento creado por todos, fragmentado de manera tal que en cada hoja hay una parte breve de la producción total.

Se lee cada página y se definen las ilustraciones para ese párrafo. Cada uno elige la escena que quiere ilustrar.

Algunas recomendaciones para el desarrollo de la actividad

Es importante aquí abordar con los niños la importancia que asume en los libros la tarea del ilustrador y remarcar que, en esta oportunidad, ellos tienen a su cargo esa responsabilidad.

Todos los niños deben tener "un lugar en este libro", con lo cual es probable que haya que incluir en algunos párrafos más de una ilustración. Podría intercalarse hojas que sólo porten ilustraciones.

Para que el formato y tamaño de los dibujos se ajuste a las necesidades del libro se les puede dar hojas recortadas del tamaño necesario, para luego pegarlas en la parte superior o inferior del texto.

También puede sugerirse que dibujen personajes sueltos para recortar y pegar en la tapa y contratapa. Todos deberán figurar como autores e ilustradores del libro.

¡No olvidarse de que todo libro tiene un título! Se pueden trabajar aquí componentes del paratexto: tapa, contratapa, editorial, año, numeración de las páginas, etc.

Desarrollo: Cada niño resuelve el desafío según las decisiones que haya tomado. Es imprescindible que estemos presentes y colaboremos con ideas y aportes.

La técnica de trabajo debe ser conocida y de fácil manejo para los niños de modo que no se transforme en un obstáculo y que brinde posibilidades de expresión.

Continuación Actividad 14

Cierre: Se vuelve sobre las imágenes y, si es posible, se inicia el armado del libro. A veces, el maestro tiene mucha tarea para concretar el armado y no puede terminarlo en el momento. Si ésa es la situación, lo volverá a leer cuando esté terminado junto con los niños.

Libros realizados por niños del Jardín de Infantes Nº5 El Principito, Clorinda, Formosa.

Actividad 15

Juego

El propósito de esta propuesta es:

- Jugar.
- Empezar a despedirse del Proyecto.

Como este será el último juego de las hadas brujos y duendes es interesante que se viva como un día especial.

Inicio: En el lugar de encuentro se plantea el juego como despedida para que ellos tomen conciencia de que están cerrando el Proyecto.

Desarrollo: Se realiza bajo el formato habitual.

Cierre: Se invita a los niños a ordenar las mesas de modo tal de hacer una merienda de despedida en la casa de las hadas y las brujas… todos disfrazados.

Es interesante instalar un clima de cierre y despedida del Proyecto: se pueden tomar fotos, poner música acorde, conversar acerca de lo que han compartido en este período de trabajo y planear en forma conjunta el cierre general del Proyecto.

Escuela Infantil Nº 5 D.E. 19, Villa Soldati, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Actividad 16

Preparamos galletitas para convidar en el cierre del Proyecto

La intención de la propuesta es:

- Formar parte de la organización del encuentro de cierre.

Dado que el Proyecto llega a su fin, podría organizarse una muestra o un encuentro o una fiesta de cierre a la que se podrán invitar a las familias o a otras salas, según se considere conveniente. Ese encuentro será para compartir las producciones, y transmitir la alegría de haber trabajado tan intensamente.

La propuesta será entonces cocinar con los niños algo para compartir con las familias o los niños de otras salas que hayan sido invitados al encuentro. Se podrían preparar galletitas con alguna forma: sombrero de bruja y estrella mágica, cara de gato, unas con grana negra (de brujas) y otras rosadas (de hadas).

Escuela Infantil Nº5 D.E. 19, Villa Soldati, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Actividad 17

¡Cierre del Proyecto!

La intención de esta propuesta es:

- Dar por concluido y despedirse del Proyecto.
- Comunicar a otros lo realizado.
- Compartir con las familias la tarea del jardín.

Este encuentro se organizará de la manera que se considere más apropiada, según sean las características de los invitados: familias, niños de otras salas, directivos, maestros y comunidad.

Es importante darle el tono de encuentro para compartir con otros, más que de exposición o acto.

Algunas sugerencias para el desarrollo de la actividad

Los niños pueden recibir a los invitados disfrazados y convidarles las macitas preparadas por ellos.

Todo el material producido a lo largo del desarrollo del proyecto puede estar en exposición: dibujos hechos por los niños, fotos tomadas en los diferentes momentos, la fotonovela, el libro de cuentos, los cuentos leídos, las poesías, el cuaderno o libreta de notas, el friso. Si éste último logró hacerse en cartón y tiene calados los contornos de las caras, podría adherirse a una mesa dada vuelta, de modo tal de posibilitar que los niños o adultos circulen por atrás y asomen sus caras por los orificios calados. Del otro lado, se podrán tomar fotos luciendo como los personajes del Proyecto.

Puede escucharse música apropiada para la situación, cantarse una canción y como final todos pueden sentarse a escuchar el cuento que escribieron los niños.

Para terminar...

Seguramente al terminar este recorrido, niños y maestros sentirán el cansancio del esfuerzo realizado y la satisfacción de haber podido con el desafío.

Nadie queda igual después de haberse sumergido con seriedad en este mundo maravilloso, el de las hadas y las brujas, el de enseñar y aprender. Aprender en clave de juego, requiere aprender a jugar, y a jugar sólo se aprende jugando… ¿quién mejor que el maestro, entonces, para enseñar a jugar?

El desafío es que la tarea propuesta resulte rica, sostenida y movilizadora. Y esto sólo se logra cuando los niños y los maestros sienten y creen que vale la pena enseñar y aprender de esta manera.

Escuela Infantil Nº5 D.E. 19, Villa Soldati, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2.4. Anexo

A modo de ejemplo, les acercamos algunas poesías y canciones que pueden ser útiles para enriquecer el recorrido del Proyecto.

Las hadas sueltas

Tienen la espalda despegada
como si fueran figuritas
de álbum viejo,
un pedacito roto
de brazo o pie
y de seguro,
la varita y los trucos
bien gastados.

¿Bastará con pegarles
en los codos
un parche
o atarlas con hilitos
para que no se pierdan?
¿Será posible devolverles
sus alas y sus magias?
¿Desabollar sus bonetitos
y hacerlas sonreír?

Cecilia Pisos *Las hadas sueltas*
(Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2002).

Canciones

Un hada, un cisne

Un hada se miraba
En el lago a la mañana
Sus lágrimas caían
Y su imagen destruía

Ella quería amar
A un cisne de agua y sal
Ella quería volar
Junto al cisne hasta el mar

Y el cisne la miraba
Y en el lago se besaban
Y ella con sus manos
Entre sus alas jugaba

Ella quería amar
A un cisne de agua y sal
Ella quería volar
Junto al cisne hasta el mar

Pero un día el cisne volvió al mar
Se recostó en la playa a descansar
Y no pudo volver, al hada blanca ver
Dormido se quedó hasta el amanecer

Ella quería amar
A un cisne de agua y sal
Y para ella el sol
Nunca volvió a brillar

Interprete: Sui Generis (Álbum *Confesiones de Invierno*, 1973).

La leyenda del hada y el mago

Cuenta la historia de un mago
que un día en su bosque encantado lloró
porque a pesar de su magia
no había podido encontrar el amor.
La luna, su única amiga
le daba fuerzas para soportar
todo el dolor que sentía
por culpa de su tan larga soledad.
Es que él sabía muy bien que en su existir
nunca debía salir de su destino.
Si alguien te tiene que amar, ya lo sabrás
sólo tendrás que saber reconocerlo.
Fue en una tarde que el mago
paseando en el bosque la vista cruzó
con la más dulce mirada
que en toda su vida jamás conoció.
Desde ese mismo momento
el hada y el mago quisieron estar
solos los dos en el bosque
amándose siempre y en todo lugar.
Y el mal que siempre existió, no soportó
ver tanta felicidad entre dos seres.
Y con su odio atacó, hasta que el hada cayó
en ese sueño fatal de no sentir.
En su castillo pasaba
las noches el mago buscando el poder
que devolviera a su hada,
su amor, su mirada tan dulce de ayer.
Y no paró desde entonces
buscando la forma de recuperar
a la mujer que aquel día,
en medio del bosque por fin pudo amar.
Y hoy sabe qué es el amor, y que tendrá fuerzas para
soportar aquel conjuro.
sabe que un día verá su dulce hada llegar
y para siempre con él se quedará

Interprete: Rata Blanca
(Álbum *Magos, Espadas y Rosas,* 1990).

El brujito de Gulubu

Había una vez un bru,
un brujito que en Gulubú
a toda la población
embrujaba sin ton ni son.
Pero un día llegó el Doctorrrr
manejando un cuatrimotorrrr

(Estribillo)
¿Y saben lo que pasó? ¿No?
Todas las brujerías
del brujito de Gulubú
se curaron con la vacú
con la vacunaluna lunalú.

La vaca de Gulubú
no podía decir ni mú.
El brujito la embrujó
y la vaca se enmudeció.
Pero entonces llegó el Doctorrrr
manejando un cuatrimotorrrr
¿Y saben lo que pasó? ¿No?

(Estribillo)

Los chicos eran todos muy bu,
burros todos en Gulubú.
Se olvidaban la lección
no sufrían de sarampión.
Pero un día llegó el Doctorrrr
manejando un cuatrimotorrrr

(Estribillo)

Ha sido el brujito el ú,
uno y único en Gulubú
que lloró, pateó y mordió
cuando el médico lo pinchó.
Y después se marchó el Doctorrrr
manejando un cuatrimotorrrr

(Estribillo)

Letra y Música: María Elena Walsh

El ogro y la bruja

Ella era una bruja fatal
su hermosura y su soledad
caminaba en la niebla sin ver
que un ogro muy triste la seguía

Este amigo tarareaba una canción
y la bruja ocultaba su emoción
En los cuentos de hadas
las brujas son malas
y en los cuentos de brujas
las hadas son feas
así decía la canción
que el ogro cantaba

En el bosque, un día de sol
se encontraron frente a frente los dos
le clavó su mirada
la bruja malvada
para ver si podía
con su magia ahuyentarlo
pero el ogro sonriendo y cantando
el hechizo rompió

La tomó de la mano
las lechuzas callaron
se miraron un rato largo
y el ogro y la bruja se amaron
bajo el sol
No hay mejor brujería
que el amor!!!
la la ra lara la la ra larala!!!
La ra la larala laieee!!!

Letra y Música: Rubén Goldin

Bibliografía y normativa

- Conrado Nalé Roxlo. *La escuela de las Hadas. Buenos Aires:* Ed. Colihue, 1988.
- Horn, E. *Disculpe, es usted una bruja*. Buenos Aires: Norma, 2002.
- Ley de Educación Nacional (LEN 26.206/2006).
- Lacau,M. H. *El país de Silvia*. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.
- Ministerio de Educación de la Nación. *Cuentos para seguir creciendo*.
- Montanari, E. *Brujas y hadas*. Buenos Aires: Editorial Una luna, 2008.
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (NAP, 2004).
- Pisos, C. *Las Hadas sueltas*. Buenos Aires: Sudamericana, 2004.
- Sarlé, P. *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos escolares*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2008.
- Thomas, V. *La bruja Berta*. Buenos Aires: Editorial Atlántida, 2000.
- Vasco, I. *Conjuros y Sortilegios*. Bogotá: Ed. Panamericana, 1998.

Jardín de Infantes de la Escuela Nº 484, Ingeniero Juárez, Formosa.

Impreso en Baires Print S.A.
Leandro N. Alem 3447 - Munro - Buenos Aires - Argentina

Material de distribución gratuita

OEI idie Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa Argentina

XUNTA DE GALICIA

BBVA

unicef

4

El juego en el Nivel Inicial

Propuestas de enseñanza

Juego reglado

Un álbum de juegos

OEI idie Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa Argentina
XUNTA DE GALICIA
BBVA
unicef

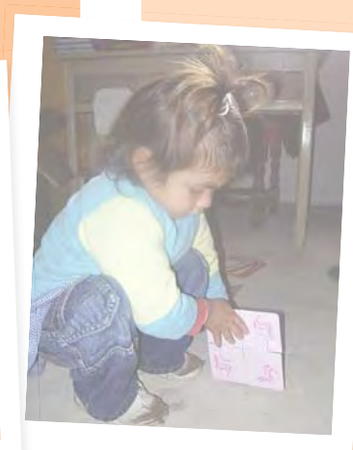
4

El juego en el Nivel Inicial

Propuestas de enseñanza

Juego reglado

Un álbum de juegos



OEI idie Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa Argentina
XUNTA DE GALICIA
BBVA
unicef

Sarlé, Patricia M.
Juego reglado. Un álbum de juegos. / Patricia M. Sarlé; Inés Rodríguez Sáenz; Elvira Rodríguez; coordinado por Verona Batiuk; edición literaria a cargo de Verona Batiuk y Damián Atadía. - 1a ed. - Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010.
56 p. : il. ; 30x23 cm. - (Serie: El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza.)

ISBN 978-987-26134-3-3

1. Educación Inicial. I. Rodríguez Sáenz, Inés II. Rodríguez, Elvira III. Batiuk, Verona, coord. IV. Batiuk, Verona, ed. lit. V. Atadía, Damián, ed. lit. VI. Título
CDD 372.21

Fecha de catalogación: 13/08/2010

Copyright: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
1º edición agosto de 2010
5.000 ejemplares

Responsable Técnico del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) - OEI - Oficina Regional Buenos Aires
Verona Batiuk. Coordinadora del Área de Apoyo a la Educación Infantil y a los Derechos de la Infancia

Responsable Técnico de UNICEF
Elena Duro. Especialista en Educación

Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE). Argentina
Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Oficina Regional Buenos Aires
Paraguay 1510 - 2do. piso (C1061ABD)
Ciudad de Buenos Aires
idie@oei.org.ar
www.oei.org.ar

UNICEF - Oficina de Argentina
Junín 1940. Planta Baja (C1113AAX)
Ciudad de Buenos Aires
buenosaires@unicef.org
www.unicef.org/argentina

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente siempre que se haga referencia a la fuente.

El juego en el Nivel Inicial

Juego reglado

Un álbum de juegos

Autoras: Patricia Sarlé
Inés Rodríguez Sáenz
Elvira Rodríguez

Coordinación general: Verona Batiuk

Responsables de Edición:	Damián Atadía
	Verona Batiuk
Coordinación de producción gráfica:	Silvia Corral
Diseño:	Hernán Corral
Fotografías:	IDIE - OEI - Argentina
	Asociación Civil Educación para todos

Índice

Presentación 7

Algunos criterios y acciones
que pueden facilitar la toma de decisiones 8

1. Fundamentación de la propuesta sobre juego reglado 13

1.1. Enseñar juegos y enseñar a través de juegos 14

1.2. Los juegos con reglas y los niños pequeños 20

¿Qué son las reglas? 21

¿Qué supone comprender las reglas? 22

¿Qué etapas atraviesan los niños pequeños
en el aprendizaje de los juegos con reglas? 24

1.3. Juegos con reglas convencionales:
el formato y el sentido lúdico 26

a. El formato o la estructura del juego 26

b. ¿Qué requiere entonces enseñar
un juego con reglas convencionales? 31

2. Proyecto: Un álbum o libro de los juegos 33

2.1. Introducción al tema 33

2.2. ¿A qué fuentes recurrir para conocer los juegos? 35

2.3. Desarrollo del Proyecto *"El secreto de los juegos"* 36

a. Algunas recomendaciones generales
para todos los juegos 37

b. Un juego a modo de ejemplo y sólo para dar ideas 38

3. Consideraciones finales sobre el desarrollo del Proyecto 41

Otros criterios posibles para recopilar juegos 43

4. Anexo 49

Bibliografía y normativa 55

Presentación

El objetivo de la Serie de Cuadernos *El juego en el Nivel Inicial* -Propuestas de enseñanza, es brindar un itinerario de actividades que facilita la articulación entre juego y contenidos, y juego como contenido- desde un formato que posibilita su implementación en la vida cotidiana del Jardín a lo largo de un año lectivo. Asimismo permite garantizar propuestas de enseñanza basadas en los tres tipos de juego de modo equilibrado. **El propósito transversal y común a todos los Proyectos es garantizar de la alfabetización inicial, definida como el conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal) y con lenguaje escrito en particular** (véase NAP p. 8).

En este Cuaderno nos vamos a ocupar de los **Juegos con reglas convencionales**. Este tipo de juego permite a los niños aproximarse a la comprensión de: *"las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas…; valorar e identificar algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen; la propia historia personal y social…"* (NAP, p. 21). Es decir, descubrir al juego *"como contenido* de valor cultural, *incentivando su presencia en las actividades cotidianas"* y encontrar nuevos formatos para *"Integrar a las familias en la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo y articular con la comunidad para potenciar el logro de los objetivos educativos"* (NAP, p. 14).

Jardín de Infantes Nº 908, Tigre, Buenos Aires.

En este Cuaderno sobre juego reglado se plantea un Proyecto para armar un **álbum de juegos**. Son propósitos de este proyecto aprender las instrucciones y los modos de jugarlos, las variaciones en su formato que le asignan los diversos jugadores; reconocer retahílas y rimas que relatan la regla… El tipo de textos que andamia este proyecto son los **textos instructivos** (manuales, instrucciones, recomendaciones).

Algunos criterios y acciones que pueden facilitar la toma de decisiones

Antes de pasar a describir el Proyecto que nos ocupa se presentan algunos criterios que pueden orientar la toma de decisiones sobre las diferentes propuestas.

- **Aún cuando cada Proyecto se centra en un tipo de juego como foco, pueden aparecer "armónicamente ligados" otros tipos de juego.** Por ejemplo, "Jugar a la Casita" en el Proyecto de "Casas, cuevas y nidos", supone un juego de tipo dramático junto con el de construcción. La confluencia de ambos tipos de juego, enriquece y sostiene la propuesta.
- **Es importante acercar diferentes fuentes de información** tanto para los niños, como para los educadores. En el Proyecto "Casas, cuevas y nidos" se hace hincapié en **textos informativos** (enciclopedias, diccionarios).
- **La selección de contenidos para la organización de los Proyectos se sustenta prioritariamente en el campo del juego y de la alfabetización**. Asimismo, se asumen contenidos de diferentes campos de conocimiento, presentes a lo largo del desarrollo de la propuesta. Las ciencias sociales y las ciencias naturales nos acercan información relativa a las instituciones, los roles y funciones sociales, el modo de uso de los objetos y sus características, la mirada sobre el entorno, etc. El campo de la matemática y el lenguaje, nos permite sistematizar comparaciones, utilizar medidas, hacer definiciones sobre el uso y la organización del espacio, sistematizar la información a través de cuadros, carteles, notas, dialogar, armar preguntas y hacer entrevistas, etc. Finalmente, los contenidos pertenecientes al campo de los lenguajes expresivos (música, literatura, expresión corporal, plástica y artes visuales,…), acompañan el desarrollo de todos los Proyectos ya sea porque permiten comprender mejor los contextos de producción o porque son medios que facilitan la expresión estética. La apreciación de imágenes visuales (como reproducciones de casas, retratos), musicales (como la música clásica para situarnos en alguna escena en particular; los sonidos de las diferentes aves…) son fuentes que nutren la imaginación de los niños y facilitan el desarrollo de su capacidad creadora.

- Dado que jugar supone articular la experiencia y el conocimiento con la imaginación, la inventiva, la creación, cada Proyecto requiere una organización anticipada de:
  - Las **fuentes de información** tanto para los niños como para los docentes. La biblioteca de la sala o de la escuela primaria; la búsqueda de informantes claves en la comunidad; las salidas y recorridos por el barrio, el acopio de materiales (imágenes, música, etc.) es indispensable.
  - **Los espacios, tiempos y materiales necesarios para jugar.**
- Se debe tener en cuenta la necesidad de que las propuestas:
  - Tengan continuidad, que no resulten aleatorias, inconexas, aisladas, descontextualizadas o desarticuladas.
  - Guarden sentido desde un principio y vayan progresivamente enriqueciéndose de significados construidos a través de los juegos, las experiencias y la articulación con múltiples contenidos.
  - Respeten la permanente interacción entre el binomio: juego-experiencias, experiencias-juego.
  - Cuiden el tiempo de los niños para "subirse" a la propuesta. Si en la primera actividad, pareciera que los niños no tienen interés suficiente o no le otorgan la importancia esperada por el docente, no "bajar la cortina" de manera inmediata o precipitada, sino buscar alternativas para salvar este obstáculo.
- El interés particular del docente por iniciar un Proyecto antes que otro o la existencia y disponibilidad de materiales, también son criterios a tener en cuenta para decidir por cuál tema comenzar.

Escuela Nº 529, Aristóbulo del Valle, Misiones.

- **Si la escuela cuenta con varias salas, puede ser conveniente co-planificar entre docentes de diferentes salas.** Aún cuando el Proyecto está pensado para niños de 5 años, una sala de 4 puede tomar algunas de las actividades propuestas y organizar sus propios recorridos. Con las adecuaciones necesarias, esto mismo puede trabajarse en salas de 3 años, pluriedad o integradas.
- Si bien todas las familias, desde diversos ángulos pueden colaborar, es recomendable armar grupos de familias que ayuden en cada Proyecto. Así se pueden organizar talleres de padres para el armado de los escenarios o maquetas, para la organización de salidas, etc.
- **El ambiente de la sala debe reflejar algunas de las tareas que se van desarrollando con los niños**. Se trata de hacer visible aquello que se hace, a través de simples elementos tangibles, que van cambiando y transformando este ambiente y que lo tornan en alfabetizador. Es decir, animarse a intervenir las "paredes" de la sala para que "hablen y comuniquen" los descubrimientos, las producciones (escritas, plásticas), las obras, ilustraciones, esquemas y fotos que son fuentes y productos.
- **La posibilidad de registrar la implementación de los proyectos a modo de memoria pedagógica es muy útil para la toma de decisiones sobre la práctica.** Aunque sea de manera simple, permitirá pensar: ¿Qué haría diferente el año que viene con este Proyecto? ¿Qué profundizaría? ¿Qué resultó bueno? ¿Qué cambiaría? ¿Qué materiales, diseños, experiencias conviene guardar como punto de partida para otros Proyectos?

Jornada de capacitación, Clorinda, Formosa.

Jugando al dominó. Jardín de Infantes Nº 170, Fontana, Chaco.

El Proyecto que se presenta está pensado para desarrollarse entre 6 y 8 semanas dedicándole un mínimo de tres actividades semanales. Aún así, por las características que tiene, se podría implementar a lo largo del año intercalado con el desarrollo de otros proyectos y actividades.

1. Fundamentación de la propuesta sobre juego reglado

"¿Dale que jugamos a las escondidas? Yo me escondo y vos me buscas".

"¿Quién tira primero? El que saca el número más grande en los dados".

"La farolera tropezó y en la calle se cayó y al pasar por un cuartel…Alcen las barreras…".

"Pisa pizzuela, color de ciruela…".

En la infancia de nuestros abuelos o nuestros padres, en las plazas o en las escuelas, con frases de este tipo, se inician una serie de juegos que dependen de **instrucciones o reglas**. "Se juega así…" dice uno de los presentes y allí mismo se desencadena una explicación, muchas veces compleja, que hace posible el juego para todos.

Estos son los casos en los que el juego está precisamente en las reglas y sin su explicitación no se puede jugar. Son reglas que necesitan ser enseñadas para que el juego tenga lugar. Adultos o niños, familiares o amigos, alguien que conoce el juego es quien se constituye en el protagonista de esta enseñanza.

A través de las propuestas sobre juegos con reglas convencionales vamos a abordar los siguientes temas:

1. Enseñar juegos y enseñar a través de juegos.
2. Los juegos con reglas y los niños pequeños.
3. Juegos con reglas convencionales: el formato y el sentido lúdico.

1.1. Enseñar juegos y enseñar a través de juegos

En nuestro país, existe una larga tradición en torno a los modos de considerar al juego en la escuela. Por un lado, están los que defienden la necesidad de priorizar el juego de los niños en sus diversas manifestaciones, evitando interrumpirlo o intervenir para darle una orientación externa. Esta postura tomó la bandera del *"jugar por jugar"* como forma de respeto por la iniciativa y la autonomía infantil, sus posibilidades de crear, su libertad expresiva, etc. Desde esta perspectiva, el juego es la actividad rectora de la infancia y los niños aprenden mientras juegan. Se alienta el permiso y la presencia del juego en la sala, pero se considera que intervenir en dicho juego resulta contraproducente. Mientras se desarrolla el juego, todo tipo de intervención del docente parece una forma de inhibición a la libertad expresiva de los niños. Se prioriza el acto de jugar por el sólo hecho de jugar.

Frente a esta posición, una segunda tradición sostiene la importancia de incluir al juego como método para enseñar. La premisa que subyace a esta percepción estaría expresada en el *"jugar para…"*. Así se diseñan "juegos educativos" o "actividades lúdicas" en las que, a partir de juegos, se trata de enseñar contenidos de diferentes áreas disciplinares. Esta segunda postura, que reconoce como antecedente las propuestas pedagógicas de Froebel y Decroly, ha tomado fuerza en los últimos años a partir de algunas producciones de desarrollo curricular que utilizan al juego como *medio para* enseñar diversos contenidos. Quizás el ejemplo más claro gire en torno a contenidos del campo de la matemática, como el manejo del sistema de numeración; o algunos contenidos que se corresponden con el campo de lo social, que hacen a nuestra identidad. Así, las salas se pueblan con juegos con dados, cartas y tableros; se recopila juegos y juguetes tradicionales, se indaga sobre los juegos que jugaban los abuelos, etc.

En todos estos casos, se **enseña a través del juego**. El maestro utiliza el juego a los fines de enseñar otros saberes valiosos para los niños. A la vez, enseña el juego, lo incluye en su propuesta y le destina un tiempo en su cronograma.

Sin duda resulta enriquecedor que la escuela infantil recupere esta vertiente y sostenga estas formas diferentes de jugar. Sin embargo, junto con esto, interesa aquí abrir una **línea nueva**. La educación infantil necesita enseñar a través de juegos pero también tiene que ocuparse de **"enseñar a jugar"**.

Enseñar a jugar, enseñar juegos y enseñar a través de juegos son modos diferentes que necesitamos considerar no como pares contrarios, antagónicos y excluyentes, sino como formatos diferentes de inclusión del juego en la escuela infantil

¿Qué queremos decir con "enseñar a jugar"?

Cuando el maestro elige un juego en su programación, generalmente lo incluye porque reconoce un contenido curricular que permite ser abordado a partir de aquel. Por ejemplo, *"Jugamos al 5 ladrón"* [1] es una posibilidad para trabajar el reconocimiento de números (el 5) y diferenciar "mayor cantidad que-menor cantidad que" o "contar las cartas" para saber quién resultó el ganador. Los contenidos escolares que compromete (del campo de la matemática) pueden ser enunciados como: reconocer cantidades, diferenciar mayor-menor, el número como memoria de la cantidad.

Ahora bien, en otros juegos, no resulta tan sencillo especificar el contenido disciplinar que se "esconde" en el juego y se corre el riesgo de no proponerlos por esta razón y sólo reconocer en ellos componentes "recreativos" o "placenteros". Si aparecen en la planificación, en general ocupan el lugar de actividades "de relleno" para un momento de patio o para los tiempos de espera.

Algunos juegos que pueden formar parte de este grupo son el Teléfono descompuesto, el Veo Veo, otros más complejos como la Payana, las Esquinitas, las rondas como La farolera, etc. A menos que en la sala se trabaje juegos tradicionales como tema o proyecto y se los saque del baúl de los recuerdos, son juegos que quedan en el olvido o aparecen circunstancialmente.

Cuando se define el juego como "contenido de valor cultural" se hace referencia no sólo a juegos que aparecen como formas típicas de expresión de la edad infantil, o a juegos ocasionales que el maestro trae a la sala para "divertir" a los niños. Existen modos de jugar que no surgen "espontáneamente" y que la escuela necesita recuperar y enseñar. Estos juegos forman parte de nuestra cultura y deberían garantizarse como contenidos para la infancia en particular.

Dentro de este grupo entran los que involucran reglas convencionales. Todos estos juegos se aprenden por transmisión social. Se comunican de generación en generación, de padres a hijos, entre hermanos, entre pares y de maestros a niños en el jardín. Pensemos por ejemplo en los siguientes casos:

- *"Las escondidas"* o las Manchas son juegos con reglas verbales.
- *"El huevo podrido"*, *"La paloma blanca"*, las diferentes rondas que pueblan los patios y plazas, los juegos de palmas (*"Aquel manzano…"*), los de equilibrio con objetos (*"Oé, sin moverse…"*), los juegos de descarte (*"Ta-Te-Ti suerte para mi"*), son juegos donde las reglas están "escondidas" en la letra de la canción o la rima que se recita durante el juego.
- El *"Ludo o Parchis"*, *"El juego de la Oca"*, la *"Rayuela"*, las *"Damas"*, son juegos donde los diseños y las instrucciones son imprescindibles de conocer para jugarlos.

1 El "5 ladrón" es un juego de cartas similar al Juego de la Guerra. Los niños se reparten todas las cartas del mazo sin develar las cartas que les toca y formando una pila de cartas para cada uno. A la cuenta de tres, dan vuelta al mismo tiempo, la primer carta de su mazo. Si alguno tiene el 5 se lleva todas las cartas y forma un pozo con esas cartas. De lo contrario, se sigue dando vueltas las cartas hasta que sale el 5. El juego finaliza cuando los jugadores no tienen más cartas para dar vuelta. Gana el jugador que con más cartas termina el juego.

Todos **necesitan que al menos uno de los jugadores, sepa jugarlo y lo enseñe**; los tradicionales, folklóricos o populares son juegos que se trasmiten de este modo.

En la Educación Inicial, la variación de estos juegos está *"fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y las condiciones de vida…* El juego, como producto cultural necesita ser enseñado para ser aprendido, de este modo, se logra facilitar la recuperación de *"el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad"*. (NAP, 2006: 12).

Los juegos con reglas convencionales son juegos que necesitan ser enseñados

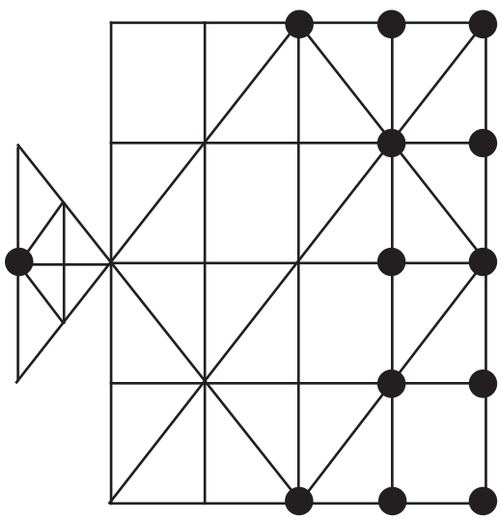
Por esto, no es lo mismo pensar al juego como un medio para enseñar algún saber considerado valioso, que entenderlo como *"el saber valioso a ser enseñado"*. No es igual pensarlo como instancia "de paso" para enseñar otras cosas, que como territorio legítimo dentro del cual se producen aprendizajes que la escuela debe propiciar, más allá de que éstos expresen o no contenidos desde los marcos disciplinares. Aquí se destaca aquí al juego como espacio en el que se aprende de la cultura, los modos de interactuar con otros, el manejo de estrategias, como marco, soporte, eje transversal, propio de las características específicas de los niños pequeños y propio de la propuesta de enseñanza del Nivel Inicial.

Desde esta perspectiva el maestro propone el juego **porque lo considera en sí mismo un espacio de producción de aprendizajes valiosos, en el que vale la pena detenerse, quedarse y profundizar** (Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2009)[2].

A modo de ejemplo, vamos a tomar uno de estos juegos que servirá de puntapié inicial para desarrollar todos los temas que siguen. En ocasión de un viaje al Noroeste argentino, observamos a un grupo de niños jugando un juego que nos resultó desconocido.

2 P. Sarlé e I. Rodríguez Sáenz. *Juego. Documento para la Formación Docente*. Dirección de Curriculum, 2009. Secretaría de Educación. CABA.

El juego se llama “**Los perros y el Tigre**” o “**El juego de la Yagua**”.



Tablero de “El juego de la Yagua”.

El Juego de la Yagua es un juego tradicional de los chiriguano-chané. Antiguamente pudo haber sido parte del aprendizaje del rol de cazador por parte de los niños varones. Es un juego de combate o lucha entre dos adversarios, una contrapartida donde la clave es el rigor en el control de las situaciones.

¿Cómo se juega?

Se necesitan dos jugadores. Se dibuja en la tierra o en un papel un campo de juego que consiste en un entrecruzamiento de líneas, un espacio con caminos posibles, con trazos, con senderos. Un tablero, una cuadrícula con diagonales, algo así como un damero en la forma que ilustra el dibujo. Una persona desempeña el papel de yagua (jaguar o tigre americano) y otra, el de yamba (los perros). Uno, el bravío animal del bosque o monte, la pieza codiciada, otro, el cazador organizado o la jauría de perros.

El jaguar (yagua) es representado por una piedra de color o más grande que las que representan a los perros. También pueden ser semillas de distinto tipo. El jugador que hace de yagua, tiene una sola pieza para mover. El jugador que hace de los perros cazadores (yamba) tiene a su disposición doce piezas representadas, también piedras o semillas iguales entre sí pero más chicas que la del oponente.

Ubicación de las piezas al comenzar el juego

Yagua se coloca en su guarida (triángulo superior en el dibujo en el extremo central del mismo. Yamba (los perros) se ubica en los cruces de cambio en el extremo opuesto del tablero: 10 perros ocupan los cruces inferiores (en el dibujo), los 2 restantes se colocan en los puntos extremos laterales de la formación, como indica la figura.

Movimientos

El primer movimiento lo efectúa yagua. Los jugadores mueven las piezas en forma alternada: una vez da un paso el jaguar (necesario, nunca puede dejar de moverse), otra vez alguno de los perros cazadores (cuyo jugador tampoco puede dejar sin mover una de las piezas). A cada movimiento realizado por el tigre (yagua, o su jugador), responde uno de los perros moviéndose a su vez (o lo que es lo mismo, yamba, el jugador de los perros responde moviendo una de sus piezas cazadoras) Al comenzar el juego, los desplazamientos son siempre hacia adelante o hacia los costados, pero a medida que avanza su desarrollo, las piezas pueden moverse también hacia atrás. Siempre en el sentido de las líneas o senderos trazados.

Juego

La función, tarea o trabajo de los perros (de su jugador) es acorralar al tigre. No pueden comerlo. Deben acorralarlo, dejándolo inmovilizado para que quede a disposición del hipotético cazador. El jugador que ordena a sus perros sólo puede hacerlos mover de paso en paso (como en acecho y sigiloso), de cruce en cruce, sin saltearlos, de uno en uno.

La función o tarea del tigre es evitar su caza; a la vez eliminar para ello la mayor parte posible de sus contrincantes. El tigre puede comer a los perros uno a uno. Para ello, si bien éste también sólo puede desplazarse unitariamente, de cruce en cruce, de punto en punto, cuando algún perro deja atrás suyo un espacio, cruce o punto vacío, (el tigre) puede saltar devorando, comiendo la pieza, arrojándosela encima, salteando su lugar hasta la posición vacía o libre. Las piezas que representan los perros muertos o devorados deben ser quitadas o retiradas del campo de juego (o tablero).

En el juego, todo depende de la habilidad de los contrincantes (de los jugadores), de su atención, capacidad prospectiva de adivinar o prever jugadas o movimientos del oponente. Puede ganar uno u otro dependiendo de su habilidad para cercar o para defenderse y eliminar.

Término del juego

El juego termina cuando yagua se encuentra acorralada de modo que no tenga ya sendero, cruce o punto hacia donde dirigirse, o cuando los perros han perdido tres de sus compañeros. Si el jugador que maneja los perros ha perdido tres piezas (tres perros), puede seguir jugando, pero invariablemente perderá: con nueve perros, o menos, no se puede cazar un jaguar.

Los jugadores pueden cambiar de papel al desempeñar para ver como se comportarían en el lugar del otro, o ir siendo reemplazados los jugadores en equipos (de varios) hasta computarse un campeón yagua o yamba que ha acumulado varias circunstancias o jugadas vencedoras.

Magrassi, G.E. y Rocca, M.M., *Los chiriguano-chané de la Argentina*, 325 páginas, inédito, Págs. 113 a 116 y disponible en http://www.suteba.org.ar/index.php?r=992

Si bien se podrían encontrar contenidos vinculados con el espacio y la ubicación de los objetos en el juego de la Yagua, este es mucho más que eso y no es el aprendizaje de esos saberes lo que lo constituye en significativo para las comunidades en las que es un juego tradicional. Se trata de un juego de **estrategia** en el que los jugadores se desafían al jugarlo, y muestran las habilidades de dominio y control del diseño y los movimientos, de pensamiento, de memoria, de anticipación o presunción lógica, de concentración que permite "encerrar al tigre" o "matar a los perros". Táctica y estrategia que se va construyendo "al servicio" del juego.

Es un juego que tiene sus raíces en la cultura de origen de estos niños. Cultura que se manifiesta -entre otras formas- como un modo lúdico de aprender.

Existe una múltiple variedad de juegos que se enseñan a través de las reglas y las instrucciones. Entre los que más nos interesa rescatar, están los juegos populares -como es el caso del Juego de la Yagua-, tradicionales y las rondas.

Estos juegos y sus fórmulas o canciones fueron transmitiéndose oralmente, de boca en boca, de generación en generación, a través de diferentes culturas y pueblos hasta llegar a nuestros días. Algunos comenzaron a ser jugados por los vecinos en las aldeas, en particular por adultos, donde los niños eran observadores "activos" o acompañantes y progresivamente jugadores.

Las rondas y los juegos populares tradicionales guardan potencia lúdica, invitan a compartir y a la integración. ¿Quién no recuerda las rondas en los patios de las escuelas? ¿Los juegos de palmas y las manchas en el recreo? Reglas y fórmulas sostienen estos juegos. Son relativamente fáciles de aprender, aún para niños pequeños, al "esconder la regla" en la canción o la fórmula.

Al ser juegos que se enseñan, la escuela tiene un rol fundamental en la transmisión de estos juegos como creación cultural.

Jugando a la mancha. Escuela Nº 440, Ingeniero Juárez, Formosa.

1.2. Los juegos con reglas y los niños pequeños

Todos los juegos tienen reglas:

- En algunos juegos, como los **juegos con base simbólica**, las reglas no se explicitan, pero son las que orientan la forma en que se asumen los diferentes papeles sociales y se crea la situación imaginaria. Así, cuando los niños juegan a ser panaderos, veterinarios, un personaje de TV, etc., arman el juego en base al conocimiento y la experiencia que tienen de esos personajes y de los escenarios en los que se mueven o desarrollan sus trabajos. En el caso del Proyecto de "Hadas, duendes y brujos", las reglas se definen por el contexto en donde se desarrollan los papeles sociales y por el modo en que los diferentes personajes viven, sueñan y se expresan. Las reglas provienen entonces de la experiencia que los niños van construyendo a través de escuchar los relatos o cuentos maravillosos, las imágenes, los sonidos, etc., es decir, todo lo que permite crear el ambiente ficcional donde se desenvuelven los personajes.
- En los **juegos de construcción**, las reglas se desprenden del "modelo" que se está siguiendo en la construcción. Un modelo "imaginado por los niños", un modelo "real" que intenta reflejar el mundo cotidiano o un "diseño específico con instrucciones claras de armado", como en el caso de las cajas de Lego o aeromodelismo.
- En este Proyecto, las reglas definen el juego y por eso se llaman "**juegos con reglas**". La mayoría de los juegos que jugamos en grupo-que se inician en la infancia, pero se sostienen durante nuestra vida adulta -son juegos de este tipo.

En estos juegos entonces, es la regla la que define su particularidad y su esencia. Aún en los casos en que se utilizan los mismos elementos, por ejemplo, el mazo de cartas, los juegos como "La casita robada", "La guerra", "El truco" o "La escoba de 15" son absolutamente diferentes entre sí porque el conjunto de reglas que rigen las acciones de los jugadores cambian.

En los niños pequeños, los juegos con reglas suponen un momento particular en su proceso de desarrollo evolutivo y socio-cultural, y no se adquieren tempranamente. Para jugar juegos con reglas se necesita la compañía del adulto o un par más competente. En el aprendizaje de los mismos es frecuente que las reglas se "reinterpreten" para hacer posible el juego, adaptándolas y dando lugar progresivamente a mayores niveles de complejidad hasta llegar a jugar tal y como las mismas reglas lo establecen. Por ejemplo, el Tejo, Bowling, cartas u otro.

¿Qué son las reglas?

- Las reglas son como "contratos" que indican **cómo jugar y cuál es la finalidad** o el "para qué" del juego.
- Las reglas sostienen y diferencian los juegos. Deben resultar claras, con bordes bien delineados.
- Conocer la regla es el "pre-requisito" para poder jugar.

Ahora bien, conocer la regla no es condición suficiente para poder jugar. Además de este pre-requisito, se necesita comprender "**el para qué de esa regla**"; recién entonces el niño habrá capturado el sentido del juego.

Esto significa que conocer la regla no garantiza comprender el sentido lúdico del juego. La regla esconde un "secreto", al que sólo se accede poniéndola en juego de manera reiterada y conciente. El niño puede conocer la regla "*técnicamente*", sin embargo puede no haber comprendido el sentido pleno que la regla guarda. Cuando se aprende un nuevo juego, se produce una primera apropiación, si se quiere superficial, que permite adecuarse a "*lo que hay que hacer*", pero no necesariamente se aprende a jugarlo plenamente. Así es como vemos tantas veces a los niños jugando de manera impecable y con gran apego a la regla, pero sin haber logrado descubrir aún ese "sentido" que hace del juego algo especial.

¿Qué supone comprender las reglas?

Veamos un ejemplo sencillo. Imaginemos un grupo de niños de 4 años jugando al **Huevo podrido**. Las reglas del juego son muy simples e indican **cómo jugar**

- Todos los niños sentados en ronda. Uno recorre la ronda por fuera llevando algo en la mano (un trapo, una pelota, un pañuelo, es decir, *el huevo podrido*), mientras todos cantan: *"Jugando al huevo podrido, se lo tiro al distraído, el distraído lo ve y huevo podrido es"*.
- El niño que da vueltas y gira alrededor de la ronda con ritmo acompasado, debe colocar el huevo podrido detrás de algún integrante de la ronda *sin que este se de cuenta, antes* de que termine la canción.
- Cuando al niño sentado en la ronda le depositan o arrojan por detrás el huevo podrido tiene que levantarse, tomar el pañuelo y salir corriendo detrás del otro, en la misma dirección de giro en la ronda. Corre tratando de alcanzar a quien le dejó el pañuelo. Este por su parte, debe evitar ser atrapado y sentarse en el lugar que el perseguidor dejó libre.
- Si lo alcanza, el "atrapado" sale del juego y se sienta en el medio de la ronda.
- Continúa el juego de la misma manera. El niño que recibió el "huevo podrido" es quien toma el turno (tanto si atrapó al otro niño como si no).

Estas reglas dicen cómo jugar pero no "explican" por qué el "Huevo podrido" es un juego "divertido" **¿Cuál es el sentido o el para qué del juego?** ¿Dónde está la fuerza o potencia del juego?

- El sentido del juego está en la resolución de la dupla: "huevo podrido" (en manos de uno de los jugadores) - "distraído" (quien recibe el huevo).
- Cuando jugamos al "Huevo podrido", **darse cuenta** quién es el compañero que está distraído para dejarle el "pañuelo" de manera rápida, intencional y selectiva, es lo que hace que el juego sea tal. Para hacer esto, el niño tiene que haber comprendido, advertido y anticipado que lo divertido es "sorprender" al compañero más distraído, y no así dejárselo a quien se lo pide, o al amigo. Este "darse cuenta" es el componente que torna delicioso el juego, aún cuando los niños tarden mucho tiempo en construirlo y, por las características de la edad, jueguen y se rían de todos modos.

Es decir, comprender la picardía que encierra el juego, develar la humorada que esconde, la chanza, darse cuenta de qué se trata, con el desafío y el vértigo que esto conlleva, hacer que el juego se convierta en una suerte de *contienda*, donde dos adversarios (aún cuando sea el mismo jugador como en el caso de "El Solitario") compiten por ganar dentro del marco de las reglas, todo esto es parte constitutiva del juego.

Comprender el sentido del juego requiere la adquisición de una serie de destrezas cognitivas. En el caso que analizamos, el "contrato" que se establece entre los jugadores implica:

- La *picardía* de quien lleva el huevo podrido de no ser descubierto y "engañar" haciendo como si dejara pero no deja el huevo.
- En simultáneo, los jugadores sentados en la ronda, tienen que aprender a estar "despiertos". Aprender a *espiar* por el rabillo del ojo y cuidar de no distraerse, para no caer en "quedarse dormidos" con el huevo podrido atrás suyo.

- A la vez, existe una tercera complicidad contractual: los compañeros integrantes de la ronda que están cantando van siguiendo el movimiento del "huevo podrido" y del "presunto distraído". Estos jugadores son quienes analizan las conductas y acompañan con diferentes expresiones el modo en que se desarrolla la contienda al correr y ocupar un lugar. A veces suele suceder que se arman coros tipo hinchada dando voces para que gane la contienda uno u otro de los niños. Para que esto suceda, se necesita la conciencia del grupo acerca de cuál es "la gracia" que contiene el juego.

Comprender el "sentido" del juego supone entonces, la toma de conciencia de algo que está más allá de mí y que "determina, condiciona o regula" el juego. La regla "me dice" cómo se juega, pero no explica el "sentido". Este sentido se construye a medida que el niño se va convirtiendo en jugador "experto" o recurrente y puede descubrir el "más allá" de la regla.

Pero, este aprendizaje también se adquiere a partir de una suerte de ejercicio paulatino de traspaso del control del juego. Es decir, muchas veces aprendemos "la picardía" porque existe la mediación de un jugador más experto que "aviva" al novato. Más aún, en algunos juegos con reglas que suponen la toma de decisiones durante el juego, como *"El chinchón"* [3], los niños o los adultos pueden estar mucho tiempo jugando y NO construir una estrategia que les permita ser jugadores expertos. En estos juegos, suele escucharse a los jugadores "pensar en voz alta y arrepentirse" o señalar las acciones que hizo el otro jugador, tratando de dar sentido a las decisiones que van tomando durante el juego. De alguna manera, los jugadores se enseñan "implícitamente" cómo jugar mejor.

Para sintetizar: esta posibilidad de ir "más allá" de la regla se aprende y también **se enseña**. En consecuencia, son relevantes el adulto o los niños con experiencia que "acompañan" los diferentes momentos en la adquisición del sentido del juego.

Estas apreciaciones llevan a un último aspecto para destacar. Los juegos con reglas tienen un carácter social particular. Si bien puedo jugar solo (como el *Memotest* o el *Solitario*) en realidad, no estoy sólo. Son juegos en los que se "dialoga" con otros porque todos los juegos tienen carácter social.

Jugar juntos, en cuanto al sentido lúdico, requerirá que los jugadores estén en condiciones de representarse simultánea y colectivamente el significado de las acciones que cada uno realiza durante el juego, y aceptar la complicidad o reciprocidad que cada juego compromete. Esto lleva tiempo, repetición y requiere de jugadores expertos (como el maestro) que faciliten la comprensión del sentido.

3 El "Chinchón" es un juego de cartas que involucra entre 2 y 4 jugadores. En cada partido pueden formarse diferentes juegos: Escalera: tres o más cartas del mismo palo consecutivas, con un solo comodín; Pie o trío: tres o cuatro cartas del mismo número, con un solo comodín; Chinchón: siete cartas consecutivas, del mismo palo. El juego termina cuando un jugador queda con una cantidad de puntos igual o inferior a -100 y el resto de los jugadores haya superado los 100 puntos, o cuando un jugador -independientemente del puntaje obtenido previamente - forma Chinchón.

¿Qué etapas atraviesan los niños pequeños en el aprendizaje de los juegos con reglas?

En el aprendizaje de las reglas convencionales, los niños atraviesan diferentes etapas (Sarlé, 2006).

- En un primer momento, los niños juegan imitando lo que hacen otros y "reinterpretan" la regla. Juegan "a su manera". No se preocupan por acciones que ejecuta el otro compañero. Los juegos que requieren varios jugadores, también son jugados como si "estuvieran solos". Por ejemplo, cuando los niños juegan al "Oso dormilón"[4] saben que el juego consiste en "evitar que el oso los atrape". Sin embargo, las acciones que realizan suelen ser opuestas a este sentido. En lugar de "correr para no ser atrapados", se dejan atrapar.
- En un segundo momento, los niños comienzan a identificar los diferentes roles dentro de un juego. Por ejemplo, pueden jugar "alternando turnos" con un compañero, realizar un juego de Tablero, pero aún no se preocupan ni intentan ganar. Aún cuando la finalidad del juego sea llegar primero y el niño pueda verbalizar esa regla, no alcanza a comprender el sentido de ganar. En estas etapas, los niños suelen modificar o cambiar las reglas con el objeto de seguir jugando y no identifican esto con "hacer trampa", no les resulta censurable. Para un observador "externo", el juego puede carecer de sentido. Por ejemplo, en un juego de recorrido como el "Juego de la Oca", el foco está puesto en tirar el dado, avanzar, comparar la celda con el compañero, "esperarlo" para avanzar juntos, "dejarle tirar de nuevo", para que no se quede tan atrás, "olvidarse de tirar el dado y avanzar igual", etc. Por sobre la regla, se deslizan cuestiones personales subjetivas vinculadas con la amistad, la solidaridad, el ganar y ser más rápido.
- El tercer momento se inicia con una suerte de *cooperación incipiente* y se caracteriza porque cada jugador trata de seguir las reglas que comienzan a ser necesarias para compararse entre los jugadores. La cooperación con el otro permite que las reglas gobiernen la competición y sean aceptadas por todos. Esto no significa que cada jugador juegue solo y compita con el compañero. Es común observar en los juegos cómo los jugadores más expertos "dan la respuesta" que necesita el compañero para seguir avanzando.

4 El "Oso dormilón" es un juego grupal de persecución simple. Uno de los niños (el oso) duerme y el resto tiene que despertarlo llamándolo. Cuando lo logran, el oso se despierta y sale de su guarida persiguiendo y tratando de atrapar a un niño. El sentido del juego está en perseguir-atrapar. En caso de haber definido un refugio para "no ser atrapado", en esconderse en el refugio y salir cuando el oso está lejos o distraído. El niño que es atrapado se transforma en oso.

- Recién en un cuarto momento o de *codificación de reglas*, los niños cooperan en el intento por unificar las reglas. Esto les permite prever las situaciones posibles y adecuar su juego a las situaciones que puedan plantearse. Es decir, se va produciendo una apropiación cada vez más objetiva y universal de la comprensión de la regla. Sin embargo, esto no asegura la toma de conciencia del sentido pleno del juego, posibilidad estrechamente ligada a los niveles de complejidad que cada juego en particular conlleva.
- Aprender el sentido, así como darse cuenta de la "estrategia" de un juego, requiere jugadores que hayan jugado varias veces y se animen a "contar", "dar cuenta", "facilitar la toma de conciencia de la gracia del juego" a los otros jugadores. Cuando aparecen expresiones tales como "te conviene tirar esa carta", risas, guiños o silencios contenidos por la equivocación "aparente" u olvido del compañero, tenemos pistas de que el juego es *jugado*.

Aprender juegos con reglas convencionales lleva tiempo y acompañamiento de jugadores expertos. Los primeros juegos suelen ser erráticos y los niños necesitan que se recuerde o explicite constantemente la regla para poder llegar a buen puerto. Por otra parte, aprender las reglas NO significa saber jugar, como hemos analizado. Las reglas son una parte del juego pero su conocimiento "técnico" no le otorga necesariamente el sentido lúdico.

En el ejemplo "El juego de la yagua" las diferentes acciones que realizan los jugadores están sometidas a la estrategia propia de cada movida en función del objetivo final (rodear a la yagua y evitar que ataque). Para los niños pequeños, jugar a la "Yagua" puede significar simplemente desplazar las piedras por las diferentes líneas, ver los dibujos que va cobrando el diagrama al cambiar las piedras de lugar, "dejarse" comer por la yagua. Para los jugadores expertos, si la yagua "atrapa" tres perros de los doce, el juego ya está ganado porque es imposible ser rodeado. Es importante comenzar moviendo desde las puntas, pero esto no es lo que aparece en el "manual" del juego. Nos lo revela "si quiere" un jugador experto. La Yagua es un juego difícil para los niños pequeños. Sin embargo, lo juegan una y otra vez, y es jugando como van aprendiendo a jugarlo. A través de los comentarios que escuchan, aprenden a jugar mejor y saben qué movimientos realizar en cada situación. Estas reiteraciones que a los ojos del adulto pueden ser una pérdida de tiempo, para el niño son imprescindibles para aprender a jugar.

Entonces…

¿Cómo enseñar las reglas y al mismo tiempo sostener el carácter lúdico del juego?

¿Cuánto se puede simplificar un juego reglado para poder jugarlo con niños pequeños sin que por esto "desaparezca" el juego?

Responder estas preguntas nos lleva al siguiente punto.

1.3. Juegos con reglas convencionales: el formato y el sentido lúdico

Como se viene señalando, los juegos con reglas tienen una estructura particular dada por la enunciación de las instrucciones para ser jugado y un sentido que hace a lo específicamente lúdico del juego. Como ya nos hemos detenido en precisar qué entendemos por "sentido lúdico", nos interesa en este momento señalar qué significa enseñar las "instrucciones" o reglas del juego.

a. El formato o la estructura del juego

Todo juego puede ser analizado en términos de la "estructura" o "formato" (Sarlé, 2001). La estructura o formato incluye dos aspectos. El primero, al que llamamos estructura profunda es el que "define" el juego. Su variación modifica el juego. Por ejemplo, en el juego "5 ladrón" se lleva las cartas aquel que saca el número 5. Si cambiamos el número ganador (gana el que saca 2), el juego se llamaría "2 ladrón". Aún cuando cambie el nombre del juego, la estructura profunda "es ladrón el número indicado"-en este caso- no cambia. La estructura profunda cambiaría si, por ejemplo, el primero que saca el número ladrón (5, 2 o el que se haya determinado), gana el juego.

El segundo aspecto, la estructura superficial, está formado por todas las reglas que tornan al juego más simple o más complejo. En el caso del “5 ladrón”, la estructura superficial supone el modo en que se reparten las cartas, la indicación de cómo se dan vuelta, la definición del ganador, etc.

En términos didácticos, el que enseña el juego debe sostener la estructura profunda que hace a la definición del juego pero puede simplificar la estructura superficial e ir incluyendo las diferentes reglas a medida que comprueba que los jugadores las dominan o pueden jugar sin su ayuda. Es decir, a medida que comprueba que el jugador aprende las reglas, avanza explicando otra.

Veamos como operan estos dos componentes en un juego de recorrido simple como la Rayuela y en uno complejo como en el Juego de la Yagua.

Rayuela

La **Rayuela** es un juego típico infantil llamado también "Luche" en Chile, "Tejo" en España, "Golosa" en Colombia, "Avión" en México y Perú.

¿Cómo se juega?

En el suelo se dibuja una plataforma con diversas categorías. La partida comienza cuando el primer jugador tira un tejo en la primera división trazada en el suelo. Luego, debe saltar en un pie o dos, según indica el dibujo, recorriendo todo el tablero. Al regresar debe recoger el tejo y regresar hacia la partida. Si lo consigue, intentará con la segunda categoría y así hasta que completa el tablero. Si se equivoca, cede el turno al compañero siguiente. El punto de partida suele llamarse Tierra y el punto de llegada Cielo. La rayuela es entonces un recorrido de la Tierra al Cielo.

Estructura profunda

Recorrer el tablero con uno o dos pies desde "la Tierra al Cielo", es decir, de un extremo al otro.

Estructura superficial

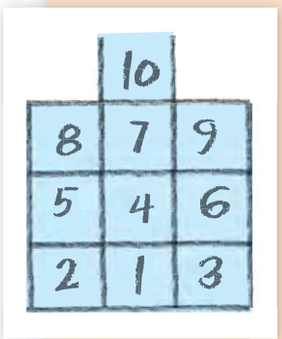
Lanzar una piedra o tejo al primer casillero. Recorrer el tablero saltando, según el dibujo, sin pisar las líneas ni el casillero donde cae el tejo. Levantar el tejo al volver.

Continuar tirando el tejo por los diferentes casilleros (secuencia numérica). Pierdo el turno cuando el tejo no cae en el casillero indicado, cuando pierdo el equilibrio al intentar recogerlo y cuando piso una de las líneas del dibujo.

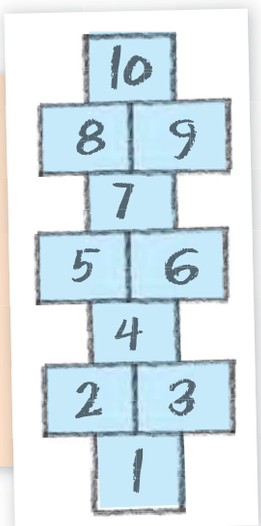
Gana el que finaliza primero el recorrido total de la Rayuela habiendo completado todos los casilleros con el tejo.

Como puede observarse, la Rayuela tiene reglas complejas. Sin embargo, para los niños pequeños recorrer el tablero saltando según indica el diseño, constituye el juego. Las otras reglas (tirar el tejo, no pisar la raya, no perder el equilibrio) forman parte del juego, pero aún cuando no estén presentes en un comienzo, no son impedimentos para jugar. Probablemente, el significado de la Rayuela en sus comienzos (el recorrido de la Tierra al Cielo) escapa a la comprensión de los jugadores actuales.

Quizás, la Rayuela con estas reglas simples (sólo el saltar siguiendo el diseño) no resulte atractivo para niños de 8 o más años por ejemplo, o para un jugador que haya jugado varias veces a la Rayuela. La aparición paulatina de las reglas hará que el juego se torne más complejo e irá "sosteniendo" el juego en estos jugadores. Para algunos jugadores expertos, la Rayuela sólo será un juego en la medida en que los diferentes diseños de su recorrido comprometan sus habilidades y los desafie a ir del "cielo a la tierra".



En estas dos formas se puede saltar en un pie al 1, luego con los dos, poniendo un pie en el 2 y el otro en el 3, después saltar al 4 con un pie, luego con un pie en el 5 y el otro en el 6 y así sucesivamente. Para que sea más difícil se puede saltar siempre con un pie.



Algo semejante sucede en el Juego de la Yagua. Veamos su formato o estructura:

Estructura profunda

Desplazarse por el tablero según el rol que se asuma (perro o yagua) buscando acorralar a la yagua o devorar los perros.

Estructura superficial

Comienza moviéndose la yagua. Los jugadores mueven las piezas en forma alternada.

Al comenzar el juego los desplazamientos son siempre hacia adelante o los costados, pero una vez iniciado, las piezas pueden moverse también hacia atrás. Siempre en el sentido de las líneas o senderos trazados.

Los perros sólo pueden moverse de paso en paso, de cruce en cruce, sin saltear.

La yagua puede comer a los perros uno a uno cuando algún perro deja un espacio vacío atrás suyo.

Las piezas que representan a los perros muertos o devorados deben ser retiradas del campo de juego (o tablero).

El juego termina cuando la yagua se encuentra acorralada de modo que no tenga ya sendero, cruce o punto hacia donde dirigirse, o cuando los perros han perdido tres de sus compañeros.

Sala anexa de Nivel Inicial, Escuela Nº 167, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Probablemente, la primera vez que se juegue con niños pequeños, el juego sólo consistirá en mover las piedras por el tablero y darse cuenta cuando se puede "comer". A medida que estos primeros movimientos se dominan, se van incluyendo otras reglas.

b. ¿Qué requiere entonces enseñar un juego con reglas convencionales?

Básicamente dos cosas:

- **Una estrategia didáctica específica** para la enseñanza del propio juego, que en muchos casos requiere la secuenciación de los diferentes movimientos o la identificación de los posibles recorridos. Es decir, todos aquellos procedimientos del orden de la enseñanza que necesiten "mostrarse" y que hagan posible y faciliten la paulatina apropiación y ejercitación del juego en relación con sus reglas, los roles que asumen los jugadores (cazadores o yagua) y sus estrategias.
- **El abordaje paulatino más conciente de lo que significa *ser jugador*** en el sentido del disfrute, la picardía, la estrategia, el reconocimiento de "la gracia" del juego y las negociaciones internas al juego, es decir, aquellos aspectos ligados a "ser jugador" para nuestra cultura y para este formato lúdico, en particular. Estos aspectos son los que nos habilitan a disfrutar, reírnos de nuestros errores, reconocer los aciertos y errores ajenos, enojarnos por momentos e intentarlo de nuevo. Tal como señalamos, estos atributos que resultan centrales para la dinámica del juego y casi nunca aparecen en las instrucciones iniciales del juego. Es lo que se trasmite de "boca en boca" y lo que hace necesaria la presencia de jugadores avanzados o entrenados en el arte del juego.

El carácter voluntario de todo juego hace necesario que nos aseguremos que los niños dominen no sólo las reglas sino lo que hace que la propuesta tenga "sentido o potencia lúdica". Aprender a jugar supone ese aprendizaje que es el que nos asegura que los jugadores quieran seguir jugando, abracen el desafío que ofrece cada juego y amplíen su capacidad y posibilidad de jugar.

2. Proyecto: Un álbum de juegos

2.1. Introducción al tema

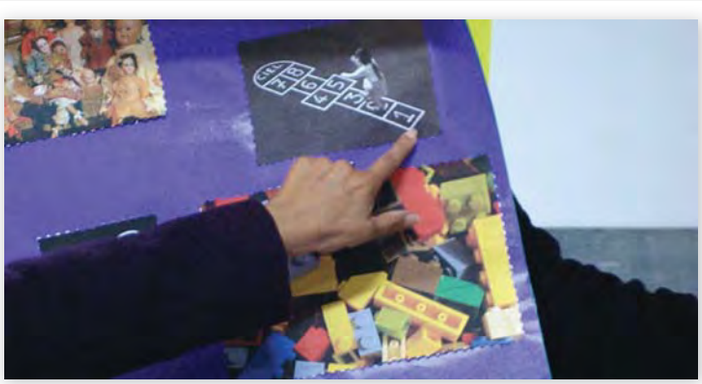
En esta propuesta la idea es articular el abordaje del juego de reglas convencionales con una aproximación reflexiva a la lengua escrita. En este sentido, la propuesta focaliza en los aspectos funcionales de la escritura en cuanto a su valor comunicacional y en las características que asume el lenguaje escrito en los **textos instructivos**.

El objetivo es armar un libro de nuestros juegos y sus "secretos". La propuesta requiere **tanto** buscar juegos, jugarlos y escribirlos/mostrarlos con fotos o dibujos en el álbum/libro, **como** conseguir "informantes claves" -abuelos, tíos, hermanos mayores- que conozcan las "mañas" de los juegos y estén dispuestos a develar sus secretos. El desafío y lo que hace distinto nuestro Álbum de otras recopilaciones de juegos es que pretendemos poner por escrito las tradiciones orales o los consejos para encontrarle "la vuelta al juego".

La propuesta está pensada para desarrollarse durante siete u ocho semanas. El desafío es ir tomando uno a uno los juegos, aprender a jugarlos y encontrar maneras diferentes de comunicarlos a otros a través de nuestras producciones.

Armar el álbum nos enfrentará al desafío de "mostrar" el juego y, para lograrlo deberíamos incluir en él:

- El **cómo se juega**: a través de imágenes, dibujos, diseños, etc.
- Las instrucciones que hacen a los materiales, las reglas y los procedimientos o modos de jugarlo. En este sentido, se podrán ofrecer variaciones en el formato superficial que facilite el juego con hermanos más grandes o más pequeños.
- Pero también, el album pondrá por escrito **la "picardía" del juego**, es decir, aquellas cosas que son "secretos" muy bien guardados por los jugadores expertos y que, en esta producción colectiva, serán compartidos como "complicidad" hacia quienes lean este "Gran Albúm de Juegos". Para esto será muy importante contar con la voz de otros jugadores (abuelos, hermanos mayores, vecinos del Jardín, personal de la escuela) que nos enseñen a jugar "de verdad" y que quieran compartir los secretos, guiños, gracias o picardías que encierran los juegos.



Jornada de capacitación sobre juego en Clorinda, Formosa.

Los juegos elegidos pueden "esconder la regla", y ésta ser develada a través de variadas maneras:

- En una imagen (fotos, cuadros, dibujos, diagramas), de la que surgen flechitas explicativas.
- En una rima, canto o palabra clave que nos contó un abuelo jugador y la transcribimos.
- En una instrucción verbal escrita por los hermanos mayores de la Primaria, para que otros la lean y aprendan.
- En imágenes-dibujos de un señor o un niño, de donde sale un globo donde está escrito a modo de historieta, la forma en que se juega.

Con los niños, armar el **álbum de juegos** permitirá trabajar:

En relación con el terreno de lo lúdico

- **Jugar.** Aprender juegos diversos, jugarlos con otros, descubrir los roles diferentes que asumen los jugadores, aprender a participar y esperar turnos, a colaborar con el que está jugando.
- En cuanto a las **reglas del juego**: aprender sus características, variantes y ajustes. El valor de la regla para la subsistencia del juego, es decir, cómo la regla establece el campo de juego y fija cómo han de comportarse los jugadores, cómo aporta la regla al enriquecimiento de repertorio lúdico. Para esto se podrá indagar diferentes contextos históricos, sociales, culturales de los juegos; sus orígenes, quiénes y cuándo los jugaban, cómo aparecen en diferentes culturas o regiones, etc.
- La importancia de la **transmisión oral** en cuanto al sentido lúdico del juego. El diálogo, como forma de compartir conocimientos y habilidades con otros. La recuperación de la memoria colectiva, histórica, personal y privada. La recuperación y sostenimiento de una parte del acerbo cultural de los pueblos que se atesora en determinados juegos.

En cuanto a la palabra escrita

- La función e intencionalidad del texto: rasgos de los textos instructivos, formato habitual, soporte habitual y tipo de estructura. El tipo de escritura o las adecuaciones de los textos a sus destinatarios (instrucciones para grandes, instrucciones para niños más pequeños).
- La función social de la escritura como medio para comunicar a otros la propia experiencia (en nuestro caso, "contar el secreto del juego"). La escritura como camino para recuperar lo sucedido en otros tiempos. La escritura como vehículo para aprender a jugar.

El Proyecto implica recopilar juegos, aprenderlos, jugarlos, buscar formas de comunicarlos a otros y enseñarlos.

2.2. ¿A qué fuentes recurrir para conocer los juegos?

Las fuentes de información sobre los juegos con reglas son los mismos juegos y los jugadores.

Por esto es importante:

- Recopilar canciones y rondas infantiles populares tradicionales.
- Hacer cantar y grabar a los familiares canciones y rondas para armar una Antología grabada. Hacer además la compilación escrita.
- Entrevistar a abuelos, padres, hermanos y preguntarles sobre sus juegos preferidos y cómo los juegan. Recopilar anécdotas.
- Invitar a artesanos de la zona que fabriquen juguetes de madera (trompos, yo-yo, baleros, ajedrez, damas) a que cuenten cómo los diseñan y qué tienen en cuenta.
- Llevar a la sala cartas, dados, loterías, rompecabezas, trompo, perinola, barriletes. Diferenciar diseños. Buscar en enciclopedias juegos tradicionales o populares.
- También en la WEB existe una amplia cantidad de páginas para leer, escuchar y aprender a jugar. Les recomendamos algunas:

  http://www.museodelnino.es/sala2/sala2.htm

  http://www.educared.org.ar/infanciaenred/elgloborojo/globo_2009/tradicionales/index.asp

  http://centros3.pntic.mec.es/cp.valvanera/juegos/index.html

  http://www.doslourdes.net/JUEpopularytradicional.htm

  http://www.uv.mx/Popularte/)

  http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/46848175904806617400080/index.htm

- Existe una variedad de materiales bibliográficos y discográficos que recopilan estos Juegos y Rondas infantiles. Por ejemplo: H. Barreiro y M. Lusnich. *Mantantirulirulá: Juegos y Canciones de Ayer*. Buenos Aires: Biblos, 2005. Este libro recoge la memoria de los juegos que a principios de siglo XX disfrutaron una enorme cantidad de niños de nuestro país (Anexo).

  También, R. Garrido. “Juegos con reglas y números”, en. Sarlé P. 2008. *Enseñar en Clave de Juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas. En este capítulo encontrarán diferentes propuestas de juegos con reglas que se juegan con dados, cartas o tableros.

2.3. Desarrollo del Proyecto *"El secreto de los juegos"*

Como todo libro que se precie tiene un nombre, resulta importante denominar de algún modo este álbum de juegos. Una posibilidad sería "El Secreto de los juegos". Seguramente a cada grupo se le ocurrirán opciones interesantes con las que sentirse identificados.

Como Proyecto de juego se irá desplegando de un modo similar para cada uno de los juegos que propongamos.

La idea es asumir una secuencia que se vaya repitiendo con algunas variantes, según el juego, la información que se haya recabado y los modos de comunicarla que se hayan definido.

La secuencia que seguiremos supone una serie de pasos:

- Buscamos y elegimos un juego.
- Aprendemos a jugarlo y lo jugamos varias veces.
- Descubrimos/preguntamos sobre sus secretos.
- Buscamos una forma de comunicarlo y escribirlo para nuestro álbum.

Esta es la estructura que se va repitiendo de manera similar mientras se va desarrollando cada juego, a lo largo de las siete/ocho semanas que dura el proyecto. La cantidad de juegos que podremos abordar dependerá de la profundidad con la que se encare cada propuesta y la cantidad de actividades que se organicen para cada uno de los juegos.

Seguramente, cuando propongan este proyecto, ya tendrán un recorrido hecho, dado que es esperable que cuenten con juegos aprendidos anteriormente, -ya sea porque han sido enseñados para trabajar algún otro contenido, o porque son de frecuente aparición en el patio de juegos-. Retomarlos puede ser un buen punto de partida para iniciar el álbum.

También es cierto que si la inclusión de este proyecto está prevista desde el inicio del ciclo escolar, puede ser que el mismo tenga una suerte de "presencia anual" que hiciera posible que, a medida que conocemos un juego o aprendemos a jugarlo, lo vayamos "guardando" para, a fin de año, contar con un material ya recopilado. Si este fuera el caso, en las últimas siete semanas se focalizará e intensificará el trabajo en el proyecto específico. Quizás este formato anual dé mayores posibilidades de reunir juegos, aunque no es tan sencillo anticiparse e ir entramando estas propuestas con las de los otros proyectos que se vayan desarrollando. Seguramente cada uno de ustedes irá encontrando la manera más adecuada de trabajarlo.

En cualquier caso, siempre es bueno que los niños tengan, desde el inicio, conocimiento de que están emprendiendo un proyecto grupal del que todos participarán y que tiene por objeto armar un libro sobre juegos. Esto les permitirá involucrarse con más compromiso en cada una de las propuestas.

a. Algunas recomendaciones generales para todos los juegos

- Siempre que vayamos a enseñar un juego necesitamos conocerlo muy bien para poder transmitirlo con seguridad. Para esto, es bueno haberlo jugado dado que es allí donde se visualizan las posibles dificultades y los secretos de cada juego.
- También suele resultar de utilidad pensar de antemano cómo se lo transmite, ya que saber jugarlo no significa que enseñárselo a otros resulte sencillo. Es más, suele ser bastante complejo y son muchas las oportunidades en las que la explicación resulta muy desordenada, poco clara e incluso, a veces, una vez iniciado el juego quedaron detalles importantes sin explicar.
- Es interesante, a la hora de enseñarlo, contarle a los niños si ese juego lo jugábamos en nuestra infancia, si lo aprendimos en la escuela o si nos lo enseñó algún primo mayor. También si nos gustaba o no, si éramos expertos jugadores o nos costaba mucho y había alguien que nos ganaba siempre. Estos comentarios nos permiten dar cuenta, por un lado, del valor social del juego en tanto resulta parte de la vida de alguien significativo para ellos y, por otro, posibilitan el establecimiento de un lazo personal entre el maestro y los niños, que ayuda a que lo perciban como una persona con una vida y una historia, más allá de los muros de la escuela.
- Siempre que enseñamos un juego tenemos que volver a jugarlo en varias oportunidades, sólo así lograremos que, verdaderamente, lo aprendan y descubran el encanto de jugarlo. Si no brindamos oportunidades de afianzarse en el dominio, el juego no les pertenecerá y rápidamente pasará al olvido.

b. Un juego a modo de ejemplo y sólo para dar ideas

Presentamos aquí una posibilidad de abordaje para un juego, a los fines de abrir algunas opciones de trabajo. Cada uno de los juegos seleccionados podrá asumir modalidades diversas de transmisión y comunicación gráfica en el libro, esto aportará riqueza a la producción final a la vez que ampliará los horizontes de las posibilidades expresivas de los niños.

"El anillito"
(También puede ser un botón o una piedrita)

¿Cómo se juega?

Todos sentados en la ronda, cada uno tienen que unir las palmas de sus manos como si fueran un cuenco para beber agua, pero más cerraditas. El que tiene el anillo lo sostiene poniendo las manos en igual posición y escondiendo el anillo entre sus palmas. Va por la ronda pasando sus palmas por entre las de cada uno de los niños, y con mucho disimulo deja caer el anillo en las manos de alguno de ellos. Sigue pasando hasta llegar al final de la ronda como si el anillo estuviera aún en su poder.

Una vez que pasó por todas las manos, elige a alguien que adivine ¿quién tiene el anillito? Todos los niños deben seguir con las manos en la posición inicial de modo que nadie se de cuenta si lo tiene o no. El desafío está, justamente, en disimular y que nadie note quién tiene el anillito. Hasta que uno adivina y pasa a ser quien tiene el anillito.

Propuestas para aprender a jugar

La intención de esta primera propuesta es, básicamente, aprender el juego y jugarlo. Es un juego que, bajo su aparente simpleza, esconde una gran complejidad, con lo cual es altamente probable que en las primeras jugadas los niños cometan errores típicos: separen sus manos al no recibirlo o por el contrario, denoten con la expresión de alegría de sus caras que sí lo tienen; también es frecuente que apenas el maestro termina de pasar por toda la ronda, la mayoría levante la mano para intentar adivinar quién lo tiene, dejando ver que no son ellos.

Todo esto va dejando de suceder en la medida en que las jugadas reiteradas permiten clarificar que el **"secreto"** de este juego consiste básicamente en la simulación.

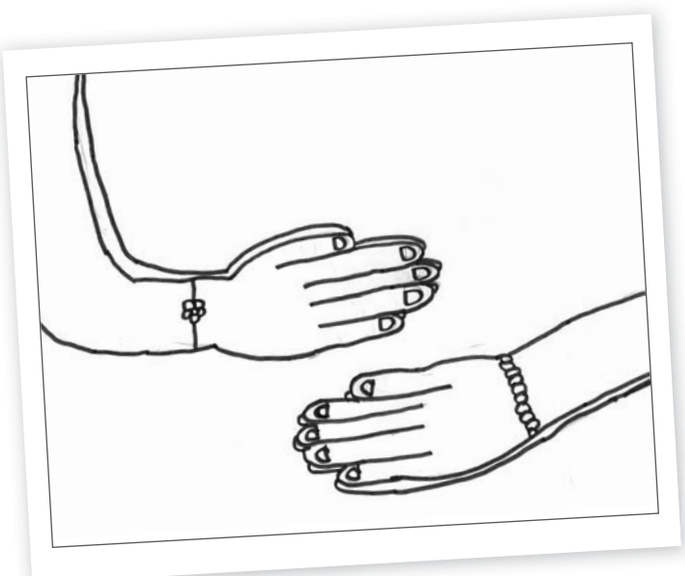
El anillito tiene la gran ventaja de ser un juego que no requiere casi de materiales, ni espacios especiales, ni tiempos demasiado extensos. Esto hace que sea factible de ser jugado en cualquier momento: esperando la llegada de un profesor especial, mientras otros terminan alguna tarea extensa o en el ratito que quedó entre el patio y la salida. Cada uno de estos momentos vale la pena aprovecharlo para afianzar el dominio del juego.

Propuesta para descubrir su secreto

El juego del anillito se presta especialmente para buscar entre todos, habiéndolo ya jugado, aquello que hace de éste un juego "especial"

Opciones posibles:

- Todos en ronda, tratamos de poner en palabras la cuestión de la simulación. El maestro va registrando lo que los niños dicen cuando tratan de explicar el secreto. La escritura tiene que ser lo más fiel posible a lo que los niños dicen.
- Si se cuenta con una cámara de fotos o celular se puede tomar una imagen de los niños con las manos en la posición de juego y poniendo "cara de disimulados".
- Los niños pueden dibujar la situación de juego: la ronda completa o las manos de algunos mientras juegan.



- Recorremos el jardín o la escuela primaria y les preguntamos a adultos y niños si conocen el juego y si nos pueden explicar su secreto. Se registran sus respuestas. También se puede preguntar dónde y con quién lo jugaban, si les gustaba o no, si se animan, se les puede tomar una foto "con la cara de disimulados" que ponían cuando les daban el anillito.
- Invitamos a alguna mamá o papá a jugarlo con nosotros y le pedimos que nos cuente su historia con este juego: su secreto, las caras de disimulo, si le gustaba o no.
- Sería maravilloso que los niños vean a un grupo de adultos jugándolo. No es fácil, pero se puede intentar pidiéndoles a los padres que vengan a buscarlos un ratito antes; o invitalos a compartir la merienda y a jugar o si encontramos en la recorrida por la escuela a varias maestras juntas. Es importante registrar estos momentos con imágenes.

Se pueden incluir dibujos de los niños o de hermanos mayores, o de niños a quienes se les enseñó a jugar. Todo el material recopilado se va archivando para incluir en el álbum de juegos.

Propuestas para comunicar y armar nuestro álbum

Aquí entramos de lleno en la elaboración de nuestro álbum. La idea es que con todo el material a disposición se vaya decidiendo qué se incluye y cómo se muestra lo que se fue realizando.

Sería interesante incluir:

¿Cómo se juega? Las reglas y explicaciones que se puedan organizar para lograr que otros lo aprendan a partir de la lectura: pueden incluirse las reglas formales escritas al detalle y, al lado, los modos en que los chicos las explican. También se puede recortar las siluetas de las manitos puestas palma con palma, y pegarlas en la hoja sólo del lado del meñique para demostrar cómo es la posición, o tomar fotos e incluirlas o bien dibujarlas.

¿Cuál es su secreto? Incluir aquí todos los comentarios e informaciones que los distintos informantes nos fueron brindando, las imágenes de las "caras de disimulo", una descripción de cómo disimulan ellos, por ejemplo: "mirando para el costadito", o "poniendo cara de aburrido porque no me tocó".

Anécdotas del juego: todo lo que nos fueron contando acerca de cómo lo jugaban, si les gustaba o no y también las propias del grupo cuando lo aprendían.

> La idea es incluir todo lo que va pasando, en tanto es reflejo de lo que se va viviendo en el grupo y con quienes nos ayudan en la elaboración.

Una vez realizado este recorrido con un juego, se elige otro y se empieza nuevamente.

3. Consideraciones finales sobre el desarrollo del Proyecto

Este Proyecto, como habrán notado, resulta una maravillosa manera de ampliar el repertorio lúdico de los niños quienes, inmersos en esta búsqueda orientada a los fines de elaborar el álbum, necesitan aprender gran cantidad de juegos que pasan a pertenecerles y enriquecen sus posibilidades lúdicas.

El álbum se constituye así en una opción interesante, dentro de las múltiples maneras de recopilar información y clasificarla, que nos permite aproximar a los niños al mundo de los juegos, enseñárselos, enseñarles sus aristas maravillosas, transmitirles sus sentidos y posibilitarles el descubrimiento de lo que implica ser un jugador experto.

La intención fundamental es que la producción final y colectiva refleje los procesos desarrollados en el transcurso del Proyecto. Los modos de organizarlos pueden ser diversos. Una opción podría ser tomar cada juego en forma individual, desarrollarlo en profundidad e ir armando una sucesión de propuestas diferentes de juegos. Otra posibilidad podría ser organizarlos temáticamente, incluyendo varios en cada categoría.

Un orden posible podría ser:

- **Juegos que jugamos en el Jardín**. Aquí se podrían desarrollar los juegos que se van enseñando en relación con otros contenidos. Por ejemplo, pueden incluir los juegos que elegimos para tratar contenidos vinculados con el número o la lengua oral. En este caso, este apartado contendría juegos como: "5 ladrón", "La casita robada", "La guerra", "Minigenerala" y también trabalenguas y adivinanzas divertidas.
- **Juegos tradicionales con reglas verbales.** Por ejemplo "Las esquinitas" o "La brujita de los colores".
- **Juegos tradicionales con objetos**: El Tinenti o Payana, La perinola, la Taba, otros.
- **Juegos tradicionales con canciones**: Antón pirulero, La farolera, Aserrín aserrán.

Sala anexa de Nivel Inicial, Escuela Nº 680, Aristóbulo del Valle, Misiones.

- **Juegos que se juegan con el cuerpo**: Mancha saltada, Mancha pared, Rango.
- **Juegos tradicionales con palabras**: Juegos de nunca acabar (El cuento de la buena pipa), En la tienda de París.
- **Juegos con diseños**: La Rayuela, el Tateti, la Yagua.

En el Anexo les proponemos otros posibles modos de agrupar o pensar juegos. Los criterios con los que se organice el Proyecto estarán definidos por los modos con los que se inicien las búsquedas de juegos, los juegos que se seleccionen para trabajar, los informantes que hayan colaborado en el armado del álbum. En definitiva, dependerá del desarrollo que se vaya delineando en cada sala. Lo importante, en todo caso, es:

- Que se refleje el trabajo realizado por los niños.
- Que podamos aprovechar al máximo las potencialidades del grupo y de la comunidad en relación con la cultura lúdica más contextualizada en la realidad local.
- Que ningún juego que haya sido abordado quede fuera por no "encajar" en categorías predefinidas.
- Que los niños se sientan identificados con su producción.

El Proyecto es de los niños, y así deben sentirlo. La idea no es hacer una "linda cartelera" o un "nutrido álbum" para mostrar a otros. El objetivo es que el álbum se constituya en una suerte de libro de juego que todos quieran tener, que recopile la memoria del proceso y -como "diario de infancia"- sea testimonio de nuestro hacer cotidiano.

Otros criterios posibles para recopilar juegos

Les acercamos algunas formas de sistematizar la búsqueda de Juegos con reglas convencionales y armar otros álbumes. En estos casos, las fuentes pueden ser:

- Mirar, analizar, comentar acerca de libros de juguetes y diseños con materiales múltiples.
- Visitar jugueterías y recopilar juegos de mesa, a través de fotos, diseños artesanales similares, etc.
- Leer imágenes. Observar obras de artistas plásticos de diferentes épocas y lugares y analizar las representaciones que hacen de juegos y juguetes. Observar y comentar acerca de ilustraciones e imágenes de juegos y juguetes, de revistas, folletos de promoción y venta, etc.
- Recabar información: ¿a qué juegan los bebés?, ¿los hermanos "grandes"?, ¿los padres con los tíos o amigos? ¿y los abuelos?

Juegos de siempre

- Juegos a partir de canciones: rondas y juegos con rimas (La farolera, El pato ñato, El huevo podrido, ¿Lobo estás?, El gato y el ratón, La paloma blanca, La ronda de San Miguel, Antón pirulero, Martín pescador, etc.).
- Juegos a partir de diagramas (Rayuelas, Tatetí, Cuatro en línea).
- Juegos tradicionales sin objetos (La brujita de los colores, Las esquinitas, Las escondidas, Las manchas).
- Juegos tradicionales con objetos (El anillito, La payana, La taba, El sapo).
- Objetos que son juegos (trompo, balero, caleidoscopios, yo-yo, los barriletes). Diseños diversos según cultura/países/tradición. Se pueden confeccionar estos juguetes.

Juegos en las obras de arte

Existen una serie de artistas en cuyas obras representan situaciones de juego. A través de las mismas los niños no sólo pueden aprender a apreciar creaciones de pintura sino también conocer sobre juegos y juguetes. ¿Qué se ve en la o las escenas? ¿Qué están haciendo? ¿Quienes están participando? ¿De qué juego se tratará? ¿Qué juguetes hay? ¿Qué características tienen?

Ver: http://www.zona-pellucida.com/childart.html

http://www.zona-pellucida.com/start.html

- Los juegos en Goya y en Bruegel el viejo.
- Juegos y juguetes en la pintura victoriana.

La gallina ciega, óleo de Francisco de Goya, 1789.

Juegos con nuestro cuerpo

- Juegos de palmas (Aquel manzano, Palitú).
- Juegos con base deportiva (juegos con pelotas: futbol, básquet; patinar, cuerda floja; juegos con pelotas y algo más: cricket, cróquet, béisbol, tenis).
- Juegos de vértigo (Aserrín-aserrán, fideo fino-fideo grueso, pasar debajo de la soga, etc.).
- La calesita, las hamacas, el tobogán, el sube y baja.
- Versos que son juegos. Los cuentos de no acabar (El cuento de la buena pipa; En la casa de París). Veo-veo. Juegos con palabras (El teléfono descompuesto).
- Dígalo con mímica, las estatuas.

Juegos según jugadores, objetos y lugares

- Juegos que juegan los abuelos (dominó, generala, bochas, lotería). Juegos de los chicos (carreras de autos, muñecas). Juegos que jugamos juntos (casita robada, chancho).
- Jugar en casa, jugar en la escuela, jugar en la plaza.
- Jugar con objetos y juegos con la palabra.
- Juegos y juguetes de ayer y de hoy.
- Juegos para jugar solos, en parejas y con todos.
- Juegos que se juegan adentro y juegos que se juegan afuera.
- Juegos de invierno y juegos de verano.
- Juegos para jugar de día y juegos de noche.

Baleros

Baleros

Tangram

El Tangram (chino: 七巧板, "siete tableros de astucia", haciendo referencia a las cualidades que el juego requiere) es un juego chino muy antiguo, consistente en formar siluetas de figuras con las siete piezas dadas sin solaparlas. Las 7 piezas, llamadas "Tans", son las siguientes:

- 5 triángulos de diferentes tamaños
- 1 cuadrado
- 1 paralelogramo romboide

Normalmente los "Tans" se guardan formando un cuadrado.

Caleidoscopios

Juegos de mesa

- Los de ahora y los de siempre (ludo, damas, ajedrez, ¿quién es quien?).
- Rompecabezas.
- Juegos con cartas, dados y tableros.
- Laberintos y recorridos.

Juegos de mesa.

Laberinto en madera.

4. Anexo

Canciones

Mambrú se fue a la guerra

Mambrú se fue a la guerra
Chiribín chiribín chin chin
Mambrú se fu a la guerra
Y no sé cuándo vendrá
Ajajá ajajá, no sé cuándo vendrá.

¿Vendrá para las pascuas?
Chiribín chiribín chin chin
¿Vendrá para las pascuas?
¿O para Navidad?
Ajajá, ajajá, o para Navidad.

La Navidad se pasa,
Chiribín chirivín chin chin
La Navidad se pasa
y Mambrú no vuelve más
ajajá ajajá Mambrú no vuelve más.

Mambrú se ha muerto en guerra
Chiribín chiribín chin chin
Mambrú se ha muerto en guerra
Lo llevan a enterrar
Ajajá ajajá, lo llevan a enterrar.

Con cuatro oficiales
Chiribín chiribín chin chin
Con cuatro oficiales
y un cura sacristán
ajajá, ajajá
y un cura sacristán.

Arriba de su tumba
chiribín chiribín chin chin
Arriba de su timba
un pajarito va,
ajajá, ajajá
un pajarito va.

Cantando el pío pío
chiribín chiribín chin chin.
Cantando el pío pío
el pío pío pa,
ajajá, ajajá,
el pío pío pa.

La paloma blanca

(Canción para ronda, se acompaña con gestos)

Estaba la paloma blanca
Sentada en un verde limón.
Con el pico cortaba la rama
Con la rama cortaba la flor.
Ay ay ay ¿cuándo veré a mi amor?
Ay ay ay ¿cuándo lo veré yo?
Me arrodillo a los pies de mi amante
Me levanto constante constante.
Dame una mano, dame la otra,
dame un besito junto a la boca.
Pero no pero no pero no
porque me da vergüenza.
Pero si, pero sí, pero si,
porque te quiero a ti.

Arroz con leche

(Canción para ronda)

Arroz con leche
Me quiero casar
Con una señorita de San Nicolás
Que sepa coser,
Que sepa bordar
Que sepa abrir la puerta
Para ir a jugar
Yo soy la viudita
Del barrio del rey
Me quiero casar
Y no sé con quien
Con esta si
Con esta no
Con esta señorita me caso yo.

Para enamorados

Dicen que Santa Teresa
Cura los enamorados.
Santa Teresa es muy buena
Pero a mí no me ha curado.

¡Qué bonita que es usted!
Ay chumba caracachumba
Ay chumba me enamoré
Ay chumba caracachumba

María Santa Ana

María Santa Ana
¿Por que llora el niño?
Por una manzana
Que se le ha perdido.

Vente a mi casa
Yo te daré dos
Una para el niño
Y otra para vos

María Santa Ana

(Otra versión)

María Santa Ana
Enciende la vela
Y mira quien anda
Por la cabecera.

Son los angelitos
Que andan en carrera
Despertando al niño
Para ir a la escuela.

Un marinerito

(Para jugar chocando las manos
de dos jugadores enfrentados)

Una marinerito,
me tiró un papel.
A ver si quería
casarme con él.
Tanto me embromaba
con ese papel
hasta que mamaíta
lo llegó a saber.

Dime chiquita,
dime la verdad,
si con ese hombre
te vas a casar.

Ah no no mamita
Ah no no mamá
soy muy chiquitita
me puede engañar.
Yo tomé la pluma y le contesté:
hombre sin dinero
no tiene mujer.
La mujer es ciega
y el hombre no ve
Este casamiento
no se puede hacer

Rota la galera
roto el pantalón,
rota la levita
de este mocetón…

Juegos

Martin Pescador[5]

¿Me dejará pasar?

Dos de los chicos hacen un puente levantando los brazos y tomándose de las manos arriba. El resto hace un tren agarrándose de la cintura. El tren da vueltas pasando cada tanto debajo del puente y preguntando:

-Martin Pescador ¿me dejará pasar?

Los chicos que forman el puente dicen:

-Pasará, pasará, pero el último quedará.

El último del tren queda "atrapado" y le dan a elegir entre dos opciones, que antes tienen que acordar. Por ejemplo:

¿Rojo o azul?

¿Frío o caliente?

¿Chocolate o vainilla?

El que quedó atrapado tiene que elegir una de las dos opciones y después se pone detrás del chico indicado por lo elegido.

Cuando todos los integrantes del tren pudieron elegir y están todos detrás de los que forman el puente se realiza una cinchada que define quien gana el juego.

Las estatuas[6]

Era el juego preferido de las niñas. Presentaba dos variantes: una de ellas consistía en que el participante elegido para ser la estatua se quedara inmóvil a pesar de las bromas del público.

En la otra variante el sentido del juego era adivinar gestos, actitudes o profesiones que trasmitía la estatua. A veces se completaba el disfraz con objetos y vestimentas.

Los varones preferían el oficio mudo, juego parecido a las estatuas pero que permitía el movimiento.

5 Barreiro, Héctor; MAINÉ, Margarita, *Mantantirulirulá, Juegos y canciones del ayer*. Buenos Aires: Ed. Biblos, 2003, Pág.35.

6 Op. cit, Pág.67.

Bibliografía y normativa

- Barreiro, H y Lusnich, M., *Mantantirulirulá. Juegos y Canciones de Ayer*. Buenos Aires: Biblos, 2005.
- Sarlé, P., *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en el nivel inicial.* Buenos Aires: Novedades educativas, 2001.
- Sarlé, P., *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidos, 2006.
- Sarlé, P., *Enseñar en clave de juego.* Buenos Aires: Novedades educativas, 2008.
- Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I., *Juego. Documento para la Formación Docente*. CABA: Dirección de Curriculum, Secretaría de educación, 2009.
- Ley de Educación Nacional (LEN 26.206/2006).
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (NAP, 2004).

Jardín Nº 940, Tigre, Buenos Aires.

Impreso en Baires Print S.A.
Leandro N. Alem 3447 - Munro - Buenos Aires - Argentina

Material de distribución gratuita

OEI idie Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa Argentina

XUNTA DE GALICIA

BBVA

unicef

5

Propuestas de enseñanza

El juego en el Nivel Inicial

Juego y espacio

Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

unicef

5

El juego en el Nivel Inicial

Propuestas de enseñanza

Juego y espacio

Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

unicef

Dirección editorial
Cora Steinberg, Especialista Educación UNICEF Argentina
Verona Batiuk, Especialista Educación Infantil, OEI Oficina Buenos Aires

Coordinación general
Verona Batiuk

Autoras
Patricia Sarlé
Inés Rodríguez Sáenz
Elvira Rodríguez

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza 5: Juego y espacio - Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje

ISBN 978-987-3753-32-9
Segunda edición **febrero** 2020. Argentina

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
buenosaires@unicef.org
www.unicef.org.ar

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Oficina Buenos Aires
oeiba@oei.org.ar
www.oei.org.ar

Edición del material: Verona Batiuk - Damián Atadía

Coordinación de producción gráfica, diseño y armado: Silvia Corral

Fotografías: OEI Argentina

Para citar este Cuadernillo:

Sarlé, P., Rodríguez Saénz, I. y Rodríguez, E. (2019) Serie "El juego en el Nivel Inicial". Propuestas de enseñanza 5. *Juego cy espacio - Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje.* Buenos Aires: OEI - UNICEF.

El juego en el Nivel Inicial

Juego y espacio

Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje

Índice

Prólogo 7

1. Presentación 9

2. Espacio, ambiente escolar, ambiente de aprendizaje
Algunas definiciones 15

3. Dimensiones del ambiente escolar 25

3.1. La dimensión física 25

3.2. Dimensión funcional 30

3.3. Dimensión temporal 35

3.4. Dimensión relacional 36

4. El espacio como contenido curricular 41

5. Cara y ceca del espacio 45

6. Espacio y juego 53

6.1. La "atmósfera lúdica" 53

6.2. La organización en sectores 54

7. La variable "espacio" y
los proyectos de enseñanza 59

7.1. El juego dramático y la construcción de escenarios
que enriquezcan el mundo simbólico 59

7.2. El aprovechamiento de los espacios
en el juego de construcción 60

7.3. Los espacios de la escuela:
lugares propicios para el juego 64

8. Anexo: Las escuelas y sus entornos 67

Bibliografía y normativa 71

Prólogo

La *Convención sobre los Derechos del Niño*, ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, constituye una expresión firme del compromiso de los Estados por garantizar las mejores condiciones para el crecimiento y desarrollo de todos los niños.

En su preámbulo, la Convención reconoce la especificidad de los cuidados y asistencia a los que tiene derecho la infancia.

En este sentido, el derecho de los niños al juego y a las actividades recreativas propias de su edad es establecido expresamente por la Convención en su Artículo 31. Por primera vez, los Estados se comprometen a garantizar que los niños gocen del derecho al juego y al esparcimiento.

Argentina asume este compromiso en la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006. Es objetivo, tanto para el Nivel Inicial como para la Educación Primaria, "promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social".

UNICEF contribuye con esta Serie a impulsar el juego en el Nivel Inicial. Estas páginas se ocupan del juego dentro del contexto escolar. Están destinadas tanto a los equipos directivos como a los docentes de Nivel Inicial y tienen por objeto ofrecer herramientas valiosas para la discusión, reflexión y renovación de las propuestas de enseñanza. Buscan también brindar recursos para planificar la tarea cotidiana en las salas. Toman al juego como objeto de estudio y analizan su valor central como contenido cultural para los niños pequeños, así como su potencial como medio para la enseñanza de otros contenidos. Ayudan a comprender la importancia del rol del docente en la promoción del juego. Ofrecen también el análisis de diferentes formatos del juego y su inclusión en el diseño de prácticas innovadoras, de modo que juego y contenido se entrecrucen de manera permanente.

Con este material queremos colaborar para que cada vez más niños asistan al Nivel Inicial, pero también y fundamentalmente, para que los jardines de infantes ofrezcan propuestas educativas de calidad. Es nuestro propósito que la experiencia cotidiana en los jardines brinde a los niños propuestas educativas ricas y didácticamente adecuadas, para promover su placer por conocer y aprender.

Luisa Brumana

Representante Adjunta de UNICEF Argentina

1. Presentación

Si entramos a una sala de Educación Inicial antes del inicio de la jornada y miramos con atención alrededor, nos encontraremos con un escenario notablemente diferente respecto de los espacios característicos de otros niveles educativos. En particular por la disposición y el tamaño de los muebles, por la presencia de juegos y juguetes, el modo en que están organizados al alcance de la mano de los niños, por el tipo de decorado dispuesto por los docentes y por la disposición y el tipo de producciones de los niños. Seguramente, esta escena silenciosa nos generará múltiples ideas acerca de los niños que cotidianamente llenan de ruidos y actividades dicha sala. Tal como sucede al ingresar a un teatro antes de la función, la escenografía, los objetos, la iluminación nos invita a imaginar situaciones, personajes, sucesos de los que luego seremos espectadores. Lo que sucederá posteriormente en la obra podrá ajustarse en mayor o menor medida a aquello que nos imaginamos.

Centro de Desarrollo Infantil San Luis. Barranquilla, Colombia. Programa Infancia de Primera.

Del mismo modo, el escenario de una sala, nos permite construir una imagen acerca de lo que allí sucede a diario. Sin embargo, esta imagen que el entorno sugiere al observador es lábil y de carácter provisorio, en tanto no nos permite pensar en términos de certezas. Así, que el ambiente sugiera que allí se juega, no significa que efectivamente eso ocurra.

En el Cuaderno “El Juego en el Nivel Inicial Nº 1. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza” (OEI - Unicef, 2010), abordamos el tiempo como una de las variables de la planificación áulica. Caracterizamos su uso, su distribución en la agenda diaria o semanal y analizamos su lugar como organizador de las prácticas docentes cotidianas a la hora de concretar las propuestas de enseñanza en la sala.

En esta oportunidad, nos interesa tomar otra de las variables que sostienen y estructuran la tarea docente: **la organización del espacio, del ambiente escolar.**

Tiempo y espacio son dos categorías didácticas que afectan especialmente la propuesta de enseñanza y en particular el lugar del juego.

Del mismo modo que necesitamos disponer de tiempos para jugar los diferentes tipos de juego, en el Jardín se requiere de la disposición de espacios particulares que hagan posible su desarrollo. Algunos juegos necesitan poco espacio (por ejemplo, jugar a las cartas, recorrer un tablero, resolver un laberinto, vestir muñecas…); otros en cambio no pueden jugarse sin contar con "grandes" espacios como las escondidas, algunas manchas o juegos con pelotas.

Cuando analizamos el **tiempo** señalábamos con convicción que el docente tiene una suerte de "potestad" con respecto a su uso; una marcada decisión o dominio personal en relación con su organización y su regulación. Esto significa que, aún cuando existen actividades con horarios fijos estipulados por la institución, por la pertenencia al sistema educativo (entrada, el saludo a la Bandera, el desayuno y en algunos casos las actividades de educación física o música), tanto la voluntad como la intencionalidad del docente tienen un peso decisivo a la hora de planificar y desarrollar los tiempos para jugar y aprender.

Con el **espacio** sucede algo parecido. El docente cuenta, aún en las situaciones más adversas, con márgenes de decisión que hacen posible potenciar los aprendizajes en el marco de los espacios de los que se dispone.

Es frecuente que los maestros comenten:

- *"¿Qué puedo hacer con el espacio de la sala que me tocó?"*
- *"Este lugar no es pedagógico…"*
- *"No tenemos lugar para jugar con bloques… ¡hay que correr todos los muebles para armar!"*
- *"Los juguetes están en otra sala… cuando los necesito no los tengo"*
- *"No hay nada en el patio… se rompieron los juegos… así sólo pueden correr"*
- *"No tengo donde guardar las cosas… la sala es muy pequeñita y la compartimos…"*

Estos comentarios dan cuenta de que los espacios, su disposición, los objetos con los que se cuenta, la ambientación, son consideradas variables que impactan en forma directa en la ponderación de las posibilidades de enseñanza y esconden, a su vez, ideas que en muchos casos actúan como obstáculo para el juego y la implementación de propuestas interesantes para los niños.

Es así como podemos creer que:

- Con ciertas condiciones físicas, no es posible enseñar bien.
- La posibilidad de intervención docente es nula o "escasa" debido la fuerza del condicionamiento edilicio.

Estas concepciones operan a veces como obstáculos inamovibles que dejan al maestro despojado de posibilidades de acción. Es aquí donde queremos detenernos para reconsiderar estas cuestiones.

El problema del **espacio** no es sólo un problema de "tamaño físico" o "disposición de los lugares u objetos". Nos interesa "abrir" y complejizar la categoría "espacio". Mirarla desde otra perspectiva, poner en tensión ciertas creencias y desnaturalizar el modo en que *usamos o disponemos de lo que tenemos.*

En cualquier sala de Nivel Inicial podremos observar -además del tamaño, la luminosidad- la disposición de los muebles, otros aspectos que resultan centrales a la hora de pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar. Las paredes nos "hablan" acerca de lo que allí sucede.

Si miramos con atención podremos encontrarnos con situaciones muy diversas:

- Espacios completamente despojados, "desnudos" o "vacíos" sin testimonios de las producciones plásticas de los niños, imágenes o registro de lo trabajado en el desarrollo de los Proyectos, de la tarea que se comparte con las familias, etc.
- Espacios donde prevalece una intención "decorativa" sin vinculación con la tarea cotidiana que allí se realiza. Es frecuente ver una saturación de imágenes estereotipadas, con escasa riqueza artística o estético-plástica. Imágenes en general que provienen de revistas específicas para docentes de Jardín, o elaboradas por adultos.
- Espacios atiborrados de imágenes donde se apilan y acumulan temas, dibujos, fotos, registros que testimonian tareas pasadas pero que no facilitan la lectura del presente de la sala.

Esta otra cara del **espacio** pareciera mostrar la coexistencia de diversas posturas frente a qué necesitan los niños y qué conviene ofrecerles. Pensar el espacio de la sala como una variable entrañablemente unida a los procesos de aprendizaje que en ella se propician, nos obliga a tomar decisiones adecuadas, de modo de lograr que, en el ambiente de la sala, se cristalice y particularice la tarea, los contenidos, los abordajes, las producciones que se encuentran vigentes en cada momento.

Muchas veces, la manera en que disponemos el ambiente guarda la intención de tornar alegre y acogedora a la sala. Aún cuando esto es necesario, no siempre esta intención alcanza para configurar un ambiente educativo enriquecido y enriquecedor, para el disfrute artístico-estético, el bienestar y los aprendizajes de los niños. En cambio, suelen aparecer imágenes estandarizadas, tildadas de "didácticas", "infantilizadas" que a pesar de las diferentes geografías, tradiciones e instituciones se repiten de norte a sur del país.

La toma de decisiones adecuadas sobre la organización pedagógica del espacio y el ambiente, resulta central si ponemos en la mira la calidad de la oferta educativa, las oportunidades educativas que les ofrecemos a los niños.

Estas son algunas de las razones por las cuales intentamos adentrarnos en la complejidad y problematicidad que guarda la categoría espacio, a sabiendas de su aparente "obviedad". No pretendemos abordar todas las variables que entran en juego a la hora de diseñar la sala en sus condiciones o posibilidad físicas, estéticas, etc. sino problematizar aquellos aspectos que resulta necesario particularizar, a la hora de pensar maneras de enriquecer el juego de los niños y hacer del ambiente un escenario propicio para la alfabetización y el desarrollo de las propuestas.

"Considerar el **espacio** como una categoría que excede los aspectos materiales y físicos, y empezar a pensarlo como determinante de estilos y posibilidades de acciones, relaciones, aprendizajes, significa considerarlo una variable didáctica a tener en cuenta a la hora de diseñar la propuesta concreta de trabajo en la sala". En palabras de Zabalza (1987) "(…) El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades."[1]

En este sentido, hemos intentado "entramar" nuestras propuestas de trabajo, con diferentes dimensiones de la categoría espacio. Pensamos, para cada uno de los proyectos presentados y de los tipos de juego en que se sustentan, un aspecto diferente del espacio a problematizar:

- El Proyecto de juego dramático "Princesas, príncipes, castillos y palacios" nos permitirá pensar el espacio como ambiente simbólico que hace presente escenarios de fantasía o de tiempos remotos. Tal como señalamos, el juego supone la creación de un espacio imaginario que se nutre de la experiencia acerca de los modos de actuar de las personas, los lugares en que viven. En este caso, los cuentos, las obras de arte, las imágenes de los castillos de las enciclopedias, comprometen la creación de un ambiente de trabajo en la sala que se enriquecerá progresivamente.
- El Proyecto de juegos de construcción "Caminos, puentes y túneles" aborda el espacio como construcción arquitectónica, mira las intervenciones que el hombre realiza para modificar el ambiente y tornarlo más apropiado a sus necesidades cotidianas. Los textos informativos, las experiencias directas, la observación de los espacios resultan enriquecedoras y problematizan las construcciones espontáneas de los niños. Es el hombre el que "altera" y transforma los espacios, crea artefactos técnicos que modifican su hábitat.
- Finalmente, el Proyecto de juegos con reglas convencionales "Así me gusta a mí" nos abre a la posibilidad de modificar nuestros espacios en función del juego. La intervención de los patios, los salones; la producción de ficheros, la posibilidad de recuperar la memoria de los juegos y sus modos de producción nos autoriza a realizar las modificaciones que necesitamos para jugar mejor. Dibujar rayuelas, instalar arcos para embocar, armar cajas de juegos móviles son diversas posibilidades de enriquecer el espacio en la sala y en la escuela.

1 Rodríguez Sáenz Inés, (2006). *La sala de jardín de infantes: un espacio de toma de decisiones.* En revista Trayectos. Caminos alternativos - Educación Inicial N° 8, Buenos Aires.

Como punto de partida, presentamos y comentamos algunas definiciones de espacio y ambiente que pueden sernos útiles a la hora de analizar nuestras propias creencias. En segundo lugar, abordaremos diferentes dimensiones del ambiente escolar tratando de identificar cómo las decisiones del maestro facilitan su transformación como espacio de alfabetización y juego. Finalmente, como una suerte de juego de "cara y ceca", trataremos de abrir la mirada sobre el espacio como contenido curricular que acompaña, promueve y facilita la tarea cotidiana. Para esto, les presentamos algunos usos y modos de utilizar los espacios que observamos en las escuelas que participan de los proyectos educativos promovidos por UNICEF y la OEI. Son ejemplos sencillos que nos muestran cómo, con poco, se puede modificar significativamente el entorno.

2. Espacio, ambiente escolar, ambiente de aprendizaje
Algunas definiciones

Escuela abierta, espacio de aprendizaje, ambiente alfabetizador, recurso polivalente son algunos de los conceptos que entran a jugar a la hora de definir el espacio escolar. A modo de "ficha bibliográfica" les presentamos una suerte de recorrido con aportes de diferentes pedagogos que contienen acepciones diferentes de la concepción de espacio.

> "Las tendencias actuales se orientan hacia modelos ecológicos que enfatizan la importancia de la relación de la interacción sujeto-medio, considerando todo el contexto geográfico-sociocultural como el ambiente portador de significados para los aprendizajes escolares. Precisamente, la expresión escuela abierta hace referencia a la utilización abarcadora y flexible de los espacios internos y externos para que sus componentes físicos, naturales y sociales sean vividos, explorados, recreados y construidos por el sujeto de aprendizaje: el niño" (Denies, 1988, pág. 139)[2].

Una escuela abierta en donde todos los espacios estén habilitados para que los niños puedan moverse en ellos. Desde esta definición, los objetos, los colores, la disposición de los muebles, la aparición de estructuras de juego, todo contribuye a dotar un ambiente propicio para el aprendizaje.

El patio transformado en una calle donde el juego adquiere múltiples formatos.

Escuela "Mi mundo Feliz", Clorinda, Formosa.

2 Denies, Cristina Bensusan de (1988). *Didáctica del Nivel Inicial.* Buenos Aires, El Ateneo.

La biblioteca en un rincón de la sala resulta un espacio rico y acogedor para el intercambio y la lectura.

Escuela de Fontana, Chaco.

Espacios disponibles para la ronda de intercambio.

Escuelas de Clorinda, Formosa.

Carteleras que invitan a la comunidad, a conocer lo que sucede cada día en las salas.

Carteleras para compartir producciones diversas e informar sobre los Proyectos en curso.

El testimonio de una sala en el patio del Jardín.

Tal como señala Loris Malaguzzi (Hoyuelos, 2005) el espacio es un medio educativo de primer orden y el ambiente adquiere el papel de un educador más, entendiéndolo como **un "acuario" en el que se reflejan sus ideas, las actitudes, las personas.** *Si el ojo se salta el muro*, explicita cómo la escuela puede mirar también fuera de sus límites, hacia la vida de la ciudad, el pueblo, la comunidad.

Un espacio que no mira sólo el interior de la escuela sino que trae el mundo a la escuela para analizarlo, descubrirlo, transformarlo. Educar la mirada, la posibilidad de ver más allá, de saltar los muros y los límites que distancian a la escuela de la vida.

Durante el Proyecto "Casas, cuevas y nidos" se realizaron experiencias en distintos espacios: el barrio, la plaza, el patio de la escuela. A través de estas experiencias se pudo conocer acerca de los pájaros, las hormigas y sus nidos y aprender a construir, modelar y dibujar. Fueron instancias que permitieron articular espacio interior, exterior, concreto, real, simbólico.

Jardín N° 176, Fontana, Chaco.

Jardín "Capullo de algodón", Clorinda, Formosa.

Galería semi-cubierta destinada a usos varios. Escuela N°570, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Entorno de la Escuela N° 570, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Escuela N° 370, Aristóbulo del Valle, Misiones.

"El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades. […] Será facilitador, o por el contrario limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos o dinámica […] que se pongan en marcha o con respecto a los métodos educativos … que caractericen nuestro estilo de trabajo… […] El ambiente de clase en cuanto **contexto de aprendizaje, constituye una red de estructuras espaciales, de lenguajes, de instrumentos** y, en definitiva de posibilidades o limitaciones para el desarrollo de las actividades formativas." (Zabalza, 1987, pag.120 y 121)[3].

"El término ***espacio***, se refiere al espacio físico, esto es, los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración. Por el contrario, el término ***ambiente*** se refiere al conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, niños y adultos, entre niños y sociedad en su conjunto)" […] El término ambiente procede del latín y hace referencia a "lo que rodea o envuelve". También puede tener la acepción de circunstancias que rodean a las personas o cosas". […] "De un modo más amplio, podríamos definir el ambiente como **un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos, y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y al mismo tiempo es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él, como si tuvieran vida. Por eso decimos que el ambiente "habla"**, nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes" (El espacio es) "un recurso polivalente, un ambiente de aprendizaje y un elemento curricular (…)" (Forneiro, 1987 pág. 235-28)[4].

3 Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil.* Madrid. Narcea.

4 Forneiro, L. (1987). *La organización de los espacios en la Educación Infantil.* En Zabalza, M. 1987. Op. cit. El destacado es propio.

En la Educación Inicial, el espacio como ambiente de aprendizaje dialoga con los niños. Este diálogo se enriquece en la medida en que la interacción es posible. De ahí que se tenga especial cuidado en evitar todo lo que pueda ser un obstáculo en la administración de los objetos, su visibilidad, su cuidado y su uso. El espacio será una estructura de oportunidades en la medida en que habilite la participación, la autonomía, el respeto, las preguntas.

> "(…) el espacio del aula (resulta) (…) un ámbito determinado tanto por su envolvente puramente arquitectónica como por cosas concretas, tales como mesas, juguetes, estanterías… Cuando pensamos en el mundo de los objetos como campo propositivo para el desarrollo de experiencias infantiles, tratamos de transgredir, de ir más allá de una visión literal, para buscar cómo se crean universos de relaciones subyacentes en nuestra vida cotidiana, y se construyen entornos de objetos, como si de campos semánticos se tratara, como si pudiéramos construir un texto y los objetos fueran presencias o palabras, que a su vez estructuran el espacio que las rodea" (Cabanellas y Eslava, 2005. pág. 46)[5].

La organización en sectores, la habilitación de estanterías, los muebles ajustados al tamaño infantil facilitan y disponen para el aprendizaje y el juego.

5 Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.) (2005), *Territorios Vitales de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía.* Barcelona, Graó.

(…) el espacio infantil sería ante todo un espacio para la práctica y la representación, es decir, un espacio consagrado por un lado a la interacción generalizada, y, por el otro, el ejercicio intensivo de la imaginación. (…) el espacio de la infancia (como el del sueño, la locura y el mito) es el denominado espacio antropológico, es el que no está, en el sentido de que no es un estado, sino un acaecer" (Delgado, 2005, Prólogo)[6].

Espacios particularizados y dispuestos para que los niños pequeños, encuentre en él motivos para seguir aprendiendo.

¿Qué desafío nos propone este modo de considerar el espacio?

¿Qué cambios necesitamos realizar?

¿Qué aspectos considerar?

Para responder estas preguntas, vamos a dar un paso más y tratar de "descomponer" o desagregar el ambiente escolar en diferentes dimensiones. Cada una de ellas nos permitirá encontrar pistas para enriquecer nuestra práctica y tomar decisiones en la transformación de los espacios en el Nivel Inicial.

6 Delgado, M. (2005) *"En busca del espacio perdido"* (Prólogo) en Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.) 2005, op. cit.

3. Dimensiones del ambiente escolar

El ambiente escolar puede ser analizado en sus dimensiones física, temporal, funcional y relacional (Forneiro, 1987). Cada una de ellas opera como una herramienta que fundamenta nuestra búsqueda por encontrar las mejores decisiones para la enseñanza y el uso del ambiente, los juguetes y materiales. Ninguna de ellas actúa de manera aislada, sino que se ensamblan, confluyen y se articulan entre sí.

Tomaremos las dimensiones que plantea la autora, aunque no nos ceñiremos únicamente a los aportes que ella realiza. Para su mejor comprensión, las describiremos por separado, tratando de leer en clave de juego cuál es su aporte para la diagramación del espacio.

3.1. La dimensión física

La dimensión física es el **marco arquitectónico**. Actúa como un sostén o andamiaje básico que posibilita que los niños estén integrados a un contexto escolar. Supone considerar variables tales como la temperatura, las dimensiones de la sala pero también, la forma en que se organiza el ambiente interno institucional (salas, otros espacios y oportunidades vinculadas) y los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.).

Este marco arquitectónico es estable y viene dado. De hecho, es una estructura básica que el docente encuentra al inicio del año escolar o cuando "llega" a una escuela. Por eso, puede pensar que son muy pocas o nulas las posibilidades de generar cambios. Sin embargo, también podemos pensar formas de modificar o adecuar este espacio a fin de que cumpla con los objetivos que nos fijamos más allá de los límites que establece el marco (Rodríguez Sáenz, 2006)[7].

¿Qué necesitamos atender en esta dimensión?

- Temperatura ambiental. Se relaciona tanto con factores climáticos propios de la zona geográfica en que está emplazada la escuela como con los materiales utilizados para la edificación, que condicionan la temperatura del ambiente, generando en los interiores distintos niveles de frío o de calor; por ejemplo: un techo de chapa. Dentro de este aspecto es necesario atender el modo en que se disponen las ventanas, puertas, pasillos anexos, la presencia de aparatos eléctricos (ventilador), electrónicos (split), facilitan la ventilación, la circulación del aire y la calefacción.
- **Tamaño o dimensión, forma arquitectónica y distribución del espacio interno/externo de la sala.** Hay salas pequeñas, grandes, medianas. Las más comunes son las del tipo rectangular, o cuadrada; las menos en forma de "T", o de "L". Aquí necesitamos considerar también la distancia o cercanía de los sanitarios y otros espacios que forman parte de la escuela (dirección, halls de distribución, ubicación de los patios, etc.). La existencia de **barreras arquitectónicas**, como es el caso de escaleras que puede inhibir el desplazamiento o la circulación de niños o adultos con dificultades motoras o capacidades educativas diferentes.

7 Rodríguez Sáenz Inés, (2006). *"La sala de jardín de infantes: un espacio de toma de decisiones"*. En revista Trayectos. Caminos alternativos - Educación Inicial N° 8. Buenos Aires.

- **Riesgo, peligrosidad o seguridad de las instalaciones.** En este sentido, conviene atender aspectos propios de la ubicación de los muebles o artefactos; sus terminaciones; el tipo de edificación y el estado en que se encuentran los pisos y paredes; las instalaciones eléctricas; de gas (ya sea natural, tubo, garrafa); de circulación de agua (sea corriente, de pozo, o de otro tipo), cañerías; tipo de red cloacal. Un aspecto a tener en cuenta y no siempre contemplado es el **nivel de sonido y acústica**. Aquí podemos remitirnos a la concepción de "polución acústica", propia de las zonas céntricas urbanas (debido a la circulación de colectivos, motos, bocinas) o de otras zonas que tienen fábricas cercanas, aeropuertos, que originan una emisión de sonido que resulta perturbadora (superando los 50 decibeles). Corresponde distinguir entre las molestias auditivas generadas en un ámbito, que son permanentes, de aquellas que son acotadas o esporádicas.
- **Barreras preventivas por la existencia de insectos o animales que acceden al espacio escolar** de manera permanente, o en forma estacionaria (Ej. mosquitos).

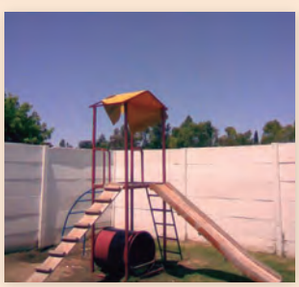
Las decisiones que toma el maestro en esta dimensión tienen como objetivo generar un ambiente que conlleve bienestar, alegría y confianza. De ahí que en su práctica debe cuidar que los espacios resulten amigables, acogedores, brinden amparo, instalen como prioridad el juego y promuevan variadas situaciones de aprendizajes múltiples. Un ambiente que resulte alfabetizador y aliente el desarrollo de su autonomía y responsabilidad.

A veces, sólo es necesario cambiar la mirada sobre lo que tenemos y descubrirlo como una oportunidad, tal como sucede en los casos que presentamos a continuación.

Ventanas que permiten el ingreso de la luz natural y desde las cuales podemos mirar fuera del aula.

Puertas que "habilitan a mirar" lo que sucede en la sala en lugar de convertirlas en reductos aislados del resto de la escuela.

Espacios de juego que habilitan la aparición de juegos grupales y motores. Aparatos (trepadoras, columpios, toboganes, sube-baja) ubicados en el césped o con colchonetas para amortiguar golpes o caídas involuntarias.



La organización del espacio físico en diferentes sectores, el uso creativo de materiales disponibles, la disposición de los colores, entre otros aspec- tos, permiten que la escuela sea un lugar de armonía, serenidad, bienestar, luminosidad y alegría.

Centro de Desarrollo Infantil San Luis. Barranquilla, Colombia. Programa Infancia de Primera.

3.2. Dimensión funcional

La dimensión funcional hace referencia al modo en que se utilizan los espacios y los criterios que se determinan para ello. En este sentido, un espacio puede ser analizado como **monovalente** cuando se le asigna una finalidad exclusiva, única o **polivalente** cuando existe apertura para el uso diverso y múltiple de diferentes espacios.

La polivalencia da cuenta de la forma en que se adapta, recrea, "modela", modifica, interviene o adecua un sector. De esta manera, se le otorga funcionalidad, haciéndolo congruente con el enfoque de juego. Se compromete deliberadamente un componente ambiental y se despliegan criterios pedagógicos que responden a la concepción de enseñanza y juego que se sostiene en las planificaciones.

El uso polivalente de los espacios es cotidiano en las salas de Nivel Inicial. Por ejemplo, los espacios para la ronda de intercambio, con alfombras o almohadones suelen ser utilizados como:

- Un lugar estable de encuentro e intercambio.
- Una zona ampliada para el juego de construcción.
- Un sector de "espera", al que pueden llevar libros para "leer", jugar mientras pasamos a la próxima actividad (juegos como piedra-papel o tijera, el anillito, o Al Don Pirulero).
- Un espacio para escuchar cuentos y poesías en donde podamos "acomodarnos" creando un clima de goce y buena escucha.

Es decir, un mundo de propuestas lúdicas y de otro tipo de actividades de aprendizaje, poblado en diferentes ocasiones o a lo largo de la jornada escolar. Un espacio que parece vacío pero que se llena a partir de las propuestas que los docentes presenten.

Un espacio de lectura delimitado por un pequeña alfombra, y fundamentalmente por el alto grado de compromiso e interés en la propuesta.

Un espacio que se transforma con casi nada, donde antes estaba el lugar de encuentro, ahora preparan comida o disfrutan de un té con sus bebés.

Algunos ejemplos pueden ayudarnos a pensar cómo **adecuaciones funcionales** sencillas pero potentes singularizan a las instituciones y hacen que el espacio no sea simplemente la estructura física de la que disponemos sino que también adquiera valor simbólico, cultural que lleva a la alfabetización más allá de las palabras y los textos. El ambiente como **entorno geográfico, natural, social, cultural, local** se convierte en un texto a ser leído por maestros y niños.

Escuela de Clorinda, Formosa.

Escuela de Fontana, Chaco.

Algunas experiencias

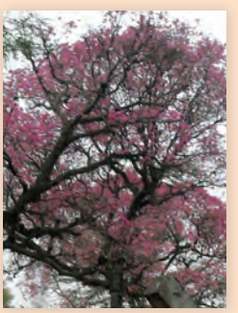
El lapacho

En el Jardín Intercultural Bilingüe “Cacique Pelayo” (UEP. N 72), el fondo del enorme patio central de la escuela Primaria y la galería que corresponde al Jardín, comunican con el comienzo del monte, los lapachos, la laguna. Estos espacios mantienen un continuo arquitectónico, estético y visual en donde el enrejado -casi imperceptible- extiende la mirada más allá de la escuela. El entorno es integrado a la enseñanza y, muchas de las propuestas tienen su punto de partida en esta comunicación entre el interior y el exterior en las que se destacan también la relación entre la madre-tierra y la comunidad, en este caso, el pueblo qom (tobas) originario de la zona.

El lapacho junto a la escuela del otro lado de la verja en Fontana, Chaco.

El patio integrado a la propuesta cuando permite observar y diseñar la construcción de un lapacho. Las mesas y las sillas se mueven facilitando la actividad.

Nuestro Lapacho. La transformación de los objetos, la expresión estética como una posibilidad de comprender, conocer la realidad.



La arena

En las escuelas de las Islas del Delta (Tigre, Buenos Aires), los espacios de juego son también ricos para continuar experimentando con los materiales y los objetos. Modelar en arena con o sin objetos, dibujar con palitos, armar recorridos para los autos pueden ser algunas de las posibilidades que dinamizan el juego en el patio y llevan a este espacio, actividades que *parecen* propias del interior de las salas.

Escuela Nº 934, Tigre, Provincia de Buenos Aires.

Escuela Nº 934, sala de 4 años, Tigre, Provincia de Buenos Aires.

Escuela Nº 913, Tigre, Provincia de Buenos Aires.

Escuela Nº 936, Tigre, Provincia de Buenos Aires.

El adentro y el afuera

Fundidos en esta enorme galería, el entorno y la escuela parecen una continuidad que invita a pasar, casi sin advertirlo de uno a otro.

La diferencia es tan sutil que los pájaros hacen sus nidos en los árboles y en las lámparas de la galería.

Las experiencias que se hacen posibles en este lugar resultan singulares: compartir la merienda, pintar escuchando el canto de los pájaros, jugar los días de lluvia, o de mucho sol, escuchar un cuento, o salir a mirar el arco iris cuando llueve.

Escuela Nº 570, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Esta forma de mirar el ambiente de aprendizaje destaca las posibilidades de utilizar el espacio de la sala con otros dentro y fuera de la escuela. El ambiente que se genera y el uso de los materiales ayudan a enriquecer las propuestas de enseñanza y juego capitalizando la capacidad instalada en la institución.

3.3. Dimensión temporal

Esta dimensión mira el ambiente en articulación con el tiempo en que se utiliza y el modo en que se dispone a lo largo del día escolar. Es decir refiere al tiempo que los niños asisten a la institución en relación con los lugares en los que juegan, descansan, etc.

Recién al poner en relación el análisis de los espacios con la dimensión temporal se hace evidente el equilibrio por el que debe velar el maestro a la hora de planificar la propuesta de enseñanza. Sólo entonces se logra ponderar con más precisión la potencialidad educativa de la propuesta desarrollada en cada jornada y en su despliegue semanal.

- ¿Qué espacios se utilizan y disfrutan a lo largo de una jornada escolar?
- ¿Cuánto tiempo se destina a las experiencias en cada uno de los espacios disponibles en la escuela o fuera de ella a lo largo de una jornada escolar?
- ¿Cómo estas consideraciones nos permiten pensar la semana y regular/equilibrar las propuestas para los niños que concurren a la sala?
- ¿Cuánto tiempo se destina a las experiencias en cada uno de los espacios disponibles de la escuela, tanto interiores como exteriores, a lo largo de toda la semana?

Estas consideraciones resultan centrales para maximizar la potencialidad educativa de la propuesta que ofrecemos y lograr que resulte respetuosa de las necesidades de expresión a través del movimiento propia de los niños pequeños,

La organización de la tarea docente requiere considerar las múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje que se generarán, de manera tal de garantizar el poner a disposición de los niños, ambientes diversos que permitan tanto momentos de concentración, como de dispersión, la realización de distintas tareas y juegos, los intercambios en pequeños grupos y en el grupo total. Lograr esta alternancia de espacios de manera equilibrada demanda quebrar y a la vez enriquecer los límites del mono-ambiente propio de la sala transformando a toda **la institución** en una sala ampliada.

La presencia de los niños en todos los espacios de la escuela imprime color y sabor a la vida cotidiana. Da lugar a la comunicación entre las salas, y al intercambio de noticias; instala la posibilidad de compartir producciones y aprendizajes.

EJI N° 18, Clorinda, Formosa.

3.4. Dimensión relacional

Finalmente la dimensión relacional, se refiere al modo como el uso del espacio facilita el establecimiento de las diferentes relaciones en la sala y en relación con los otros ambientes de la escuela.

Estas relaciones se vinculan con:

- Los modos de acceder a los espacios (libremente; en forma pautada; con autonomía progresiva).
- Las normas y la manera en que se resuelven (impuestas, consensuadas, ambas).
- Los distintos agrupamientos de los niños, en función de la diferentes situaciones (a grupo total, pareja, equipo, de manera individual; equipos rotativos, permanentes; de organización espontánea, indicada por el docente).
- Los modos de intervención del docente en los diferentes ambientes y en las actividades que realiza con los niños (sugiere, participa, observa, juega, pregunta, ayuda, etc.).
- La forma en que el ambiente invita al orden, el equilibrio, la alegría.

En esta dimensión, el modo en que se organiza el mobiliario del Jardín de infantes resulta paradigmático en relación con otros formatos escolares. La presencia de mesas con sillas dispuestas a su alrededor invita al agrupamiento, al contacto con los otros, al diálogo y la posibilidad de compartir las producciones con los compañeros. La organización de sectores de juego y actividad, la altura de los estantes, la accesibilidad del material, todo apunta a la consideración del otro, a un "aprender a estar" con otros.

En este sentido, nos interesa poner de relieve esta originalidad de la organización ambiental del Nivel Inicial, que tan distante resulta para otros niveles de escolaridad que puede habilitar espacios de diálogo entre las salas de Jardín y de Primaria, especialmente cuando se piensa o diseña la articulación entre las salas de 5 y el primer grado.

El modo en que organizamos el espacio puede "fracturar" o sugerir vínculos entre los niños. Muchas veces, los conflictos se producen por no contar con el espacio necesario para dibujar o para pasar entre las mesas hacia el lugar donde guardamos un material. El "amontonamiento" o los obstáculos para la circulación muchas veces son el origen de disturbio, enojos por invasión de territorio o problemas vinculares que podrían modificarse poniendo en consideración las necesidades de los niños y el armado de alternativas.

En esta línea, Loughlin y Suina (1997)[8] brindan una serie de ideas asociadas a mirar el espacio desde la perspectiva relacional. Para estas autoras:

- El ambiente de aprendizaje añade significatividad a la experiencia del alumno al atraer su interés, brindar información, estimular el empleo de determinadas destrezas o habilidades.
- Comunica límites y expectativas. Promueve la propia orientación.
- Invita a apresurarse o a prestar atención; a sostener la mirada o a ocultarse.

8 Loughlin, C.E. y Suinam J. (1997). *Ambiente de Aprendizaje: Diseño y Organización.* Madrid, Morata.

Aquí algunos ejemplos de situaciones habituales:

Las entradas y las salidas son espacios de compartir entre todos.

La distribución de la sala: las mesas y los rincones.

La movilidad del espacio en función de las necesidades de la actividad.

JIN N° 34, Tigre, Buenos Aires.

Las mesas como un espacio compartido para dibujar, producir, imaginar.

EJI N° 25, Clorinda, Formosa.

Otras situaciones y disposiciones menos comunes pueden ser las que presentamos a continuación:

En estas salas se habilitaron espacios de mayor "recogimiento" para tareas individuales o en parejas. Una posibilidad de intimidad en medio de un espacio compartido con todos, al que los niños pueden *retirarse* en algún momento del día (entre tareas, en momentos de espera). Resultan muy acogedores y son sumamente sencillos de armar.

Centro de Desarrollo Infantil San Luis. Barranquilla, Colombia. Programa Infancia de Primera.

Jardín "Capullo de algodón", Clorinda, Formosa.

A veces, los propios niños buscan maneras de armarse rinconcitos más escondidos para desarrollar su juego.

EJI N° 27, Clorinda, Formosa.

El modo en que se disponen los materiales (en este caso, en el rincón de arte) también invita a la armonía y la belleza.

Centro de Desarrollo Infantil San Luis. Barranquilla, Colombia. Programa Infancia de Primera.

4. El espacio como contenido curricular

Cada una de las dimensiones desde las que podemos analizar el espacio y el ambiente de la sala, nos permite reflexionar sobre la situación en que nos encontramos para hacer de la escuela una propuesta alfabetizadora integral para todos los niños.

En este camino, les presentamos una serie de preguntas que nos pueden ayudar a darnos cuenta en qué situación nos encontramos.

- Las mesas de trabajo ¿son fijas o móviles? ¿Cuántos niños pueden sentarse en cada mesa? ¿Hay algún sector en el que nos podamos imaginar cierto nivel de "intimidad" para el juego, la lectura, la conversación?
- ¿Hay sectores diferenciados? ¿Hay espacios para grandes movimientos? Los materiales presentes ¿nos permiten imaginar niños jugando a la mamá, al médico, al viaje en tren? ¿Hay materiales para el juego de construcción? ¿Hay espacio para las construcciones?
- ¿El espacio es suficiente en relación con el número de niños que concurren? ¿Posibilita desplazamientos? ¿Permite la expansión del juego?
- La decoración de la sala ¿guarda relación con la cultura local? ¿Se percibe un intento por ampliar la perspectiva estética de los niños o por el contrario se ciñe a una estética estereotipada? ¿Se exponen las obras de los niños? ¿Se adivina una intencionalidad de jerarquizar y valorar sus producciones? ¿Se refleja en el ambiente en general aquello acerca de lo que se está trabajando?

Quizás no encontremos respuestas a estas preguntas pero es importante hacérnoslas como parte de la búsqueda. En este proceso de ir transformando el espacio dado en espacio habitado, podemos como institución atravesar diferentes etapas. Reconocerlas puede ayudarnos a diagnosticar en qué momento estamos y cuáles son las decisiones que podemos tomar para darle mayor racionabilidad a lo disponible. En este sentido, Forneiro (1987) nos habla de un proceso de adueñamiento por parte de los maestros del espacio en el sistema curricular. Esta pedagoga señala tres etapas:

- **Primera etapa:** el espacio es considerado una "variable dada" en donde el maestro nada puede hacer. Esta imposibilidad no resulta física o legal, sino de cultura curricular: no se cree que el espacio puede ser *manipulado* en función de la enseñanza. El espacio es el lugar donde se trabaja o donde se enseña y sólo podemos adaptarnos a él.
- **Segunda etapa:** el espacio es un *componente instrumental* que el docente puede modificar o alterar según le parezca conveniente para las finalidades formativas que está llevando a cabo. Forma parte de los proyectos, las propuestas que están desarrollando como elemento facilitador y puede entonces tomar decisiones que lo modifiquen e integren a su proyecto.
- **Tercera etapa:** el espacio es una parte sustantiva del Proyecto, constituye un factor de aprendizaje. No es un simple *lugar* o un *elemento facilitador*, sino que se constituye en sí mismo en un recurso para enseñar. El esfuerzo y las decisiones de los maestros tenderá entonces a comprender cómo equipar y estructurar los espacios. El espacio se transforma en un texto más a ser leído por los niños que requiere el mismo cuidado y atención que cualquier otra variable del currículum.

Conquistar esta etapa hace que sea el docente quien:

- Mueve las mesas, corre bibliotecas, habilita lugares escondidos.
- Interviene las paredes para sus niños, define qué materiales e información disponer y cómo hacerlo. Estas intervenciones presentan distintas posibilidades de interpretación, soporte, planteo de preguntas por parte de los niños.
- "Abre la puerta de la sala" y lo que sucede en ella a la escuela en su conjunto. Por ejemplo, trabaja en un afiche, mural o pizarra vinculado al Proyecto, lo adhiere a la cartelera y alienta a que los niños descubran, revisen, agudicen la observación, dialoguen-intercambien, critiquen, realicen anticipación lectora, tomen conciencia lingüística, tengan "ayuda memoria" que den pista para continuar, se rían de episodios vividos en experiencias con testimonios, establezcan comparaciones con hechos de sus propias vidas, aprecien sus producciones plásticas que representan juegos, situaciones.
- Piensa los espacios externos como parte de su intencionalidad de enseñanza develando en ellos sus potencialidades educativas, haciéndolos jugar a favor de su propuesta y de los niños.

La intervención que el maestro hace del espacio genera un ambiente despojado, rígido/estático o por el contrario, flexible y poblado de sentidos formativos, vinculados con los proyectos en marcha.

Los docentes pueden habilitar -o no- la organización de buenos ambientes; pueden alentar -o no- múltiples permisos y posibilidades de reconstruir el espacio "físico-objetivo" en un ambiente que vale la pena ser vivido, en tanto ambiente de juego-aprendizaje, goce y encuentro.

Tal como venimos señalando, el ambiente "habla" por sí solo y refleja lo que sucede cotidianamente en su interior. Las carteleras, la disposición de los objetos, la prolijidad con que se ordenan los objetos de uso diario y otros tantos aspectos expresan las decisiones que el maestro toma y la calidad educativa de su propuesta destinada a los niños de su sala.

EJI N° 13, Clorinda, Formosa.

Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje	
Dificulta la propuesta cuando resulta:	**Facilita la propuesta cuando resulta:**
Rígido, estático. Su organización se mantiene desde el comienzo del ciclo escolar y sólo cuenta con leves variaciones a lo largo del año.	Flexible, dinámico. A medida que se trabajan distintos proyectos, el espacio va transformándose en ambiente de aprendizaje. Se lo interviene de diferentes maneras.
Desnudo, vacío, despojado. O bien, por el contrario: saturado, sobrecargado.	Comunica con testimonios tangibles los proyectos, informa, muestra, invita a descubrir, a mirar, provoca, ayuda. Se va generando un ambiente enriquecido y enriquecedor.
Monovalente, exclusivo o unitario. Parecería que sólo tiene "valencia educativa" el interior de la sala. Se reduce a una suerte de mono-ambiente.	Polivalente. Se trabaja en forma permanente en la sala y también la institución se transforma en ambiente de aprendizaje ampliado. Se modifican o intervienen ambientes complementarios, asociados y alternativos. Se generan ambientes estables, móviles e intervenidos. Se enriquece con variados materiales como la caja de los juegos o el tambor de los juegos. En tanto ambiente portador de significados para los aprendizajes escolares se enfatiza la interacción sujeto-medio, considera al contexto geográfico sociocultural. Trasciende otros espacios y no queda "encerrado" en la sala. Resulta ambiente de aprendizaje, tanto el interior de la institución como el ambiente social–cultural-natural.
El docente usa el espacio como "algo dado"; lo ocupa, lo habita, se deja estar en él.	Resulta contexto y texto en tanto que enseña, mantiene la memoria del desarrollo acumulativo de la tarea, las experiencias, los proyectos de juegos. El docente resignifica al espacio en ambiente de aprendizaje; "fabrica" relaciones con sentido entre ambiente y juego, enseñanza y aprendizaje. Se adueña del ambiente, imprime innovaciones, genera transformaciones concretas o simbólicas. Promueve cambios, interviene en forma activa y protagónica un determinado espacio para convertirlo en ambiente de aprendizaje.
Tiene un sentido decorativo solamente. Se usan imágenes "infantilizadas", estandarizadas, o incorrectamente denominadas "didácticas".	Incluye producciones de los niños, con afiches de esquemas (u otro tipo) de trabajos realizados por los niños. Incluye reproducciones de artistas plásticos locales, extranjeros, figurativos, abstractos, que pertenezcan a diferentes corrientes artísticas y lenguajes plásticos.

5. Cara y ceca del espacio

Las dimensiones que presentamos nos revelan una suerte de "cara y ceca" en el uso y la apropiación del espacio escolar. De alguna manera, ponen en discusión y problematizan un aspecto frente al cual muchas veces nos sentimos impotentes especialmente cuando la sala es pequeña y el número de niños en ella es grande. La escuela es un espacio para habitar y no solamente físico pero transformarlo en "habitado" supone asumirlo como variable didáctica capaz de ser modificada, pensada, re-creada por el docente.

En este proceso, tratamos de ir abordando el espacio como algo más que la sala. Utilizamos la sala y otros espacios complementarios asociados como pasillos anexos, rincones des-habitados, espacios transformados en ludotecas, bibliotecas, paredes y pisos sugerentes. La institución se convierte en "sala ampliada" y asume un uso funcional, polivalente en donde la transformación progresiva del espacio se convierte en contextos enriquecedores de la vida escolar de los niños.

De alguna manera, otorga al maestro y los niños un alto grado de protagonismo, activo, participativo en donde no estamos atados a la silla sino que aparecen múltiples oportunidades de intercambio, de interacción, en tiempos y espacios enriquecidos.

Volvemos a las preguntas originales…

¿Cómo se intervienen los espacios cuando "ya vienen dados"?

¿Cómo se los "convierte" en ambientes de aprendizaje? ¿Cómo podemos imprimirle un sentido diferente al clásico y significarlos en clave de juego y enseñanza?

¿Cómo articulamos la relación ambiente-juego y materiales? ¿Cómo transformamos los ambientes en lúdico-enseñantes?

Una primera respuesta a estas preguntas nos invita a pensar en las **posibles reorganizaciones del ambiente institucional, del uso de materiales desde una mirada flexible orientada hacia los niños.**

EJI N° 13, Clorinda, Formosa.

Jardín N° 52, Fontana, Chaco.

En los espacios interiores:

- En algunas escuelas, se ha podido rediseñar los espacios existentes creando espacios para bibliotecas o ludotecas especializadas. En estos nuevos espacios, confluyen los niños de todas las salas respetando los criterios que se pauten.

Ludoteca, Jardín N° 55, Fontana, Chaco.

Biblioteca, Jardín de Fontana, Chaco.

- En otras escuelas, no existe esta posibilidad. Los únicos ambientes de uso estable son las aulas o salas de cada grupo. En estos casos, cada sala puede asumir una función particular. Por ejemplo, si la escuela cuenta con dos salas para Nivel Inicial, una podría especializarse en organizar la ludoteca mientras que la otra asume el espacio de la biblioteca. En ambas salas habrá juguetes o libros, pero aquella que asume ese sector particular cuenta con una diversidad mayor de ofertas. Una planificación cuidada del uso de los espacios y los tiempos permitirá la movilidad de los niños entre una y otra sala a lo largo de la semana. De este modo, se optimizan los recursos, se sostienen criterios comunes y se rompe con la imagen cerrada de exclusividad en el uso de los espacios y sus objetos.
- Una tercera posibilidad supone la habilitación de usos diversos al de su finalidad de origen. En estos casos son utilizados en determinada franja diaria de tiempo (una hora al día) y horario (antes de la merienda; después de los saludos al Jardín) o bien algún día a la semana. A estos espacios pueden trasladarse materiales específicos (los juegos de construcciones, escenarios de juego socio-dramático, armarios o estantes para juegos con reglas).

En el EJI Nº 10 de Formosa recrean bajo un tinglado de grandes proporciones, la ciudad de Clorinda. Armaron distintos escenarios (como la plaza, las casas, los negocios) y realizan juegos de construcción con múltiples materiales. En simultáneo, también llevan a cabo juego socio-dramático en pequeño grupo, vinculado a los escenarios de la ciudad. Salen de las casas con los bebés, para pasearlos por la plaza; construyen autos con bloques, que se desplazan por las calles que van armando, se suben a autos "grandes" hechos con cajas grandes.

- Finalmente, hay instituciones que cuentan con un espacio muy reducido. En esos casos se necesita agudizar la imaginación y pensar propuestas sobre la base de la disponibilidad y la visibilidad. Se trata de diseñar formas de organización del espacio para optimizar el trabajo siempre que se garantice el acceso de los niños a los materiales. El cuidado y la organización del material debe "invitar" al niño a la exploración y el juego. Si los libros están ocultos y los juguetes guardados, el ambiente no se convierte en un espacio factible de ser aprovechado.

A modo de ejemplo, comentamos la ludoteca rodante (o móvil) que fabricaron en el Jardín Nº 166 de Fontana, Chaco. La Dirección, docentes, cooperadores y familias, unieron esfuerzos y trabajo para fabricar una suerte de armario grande enrejado que en su base tiene ruedas y adentro contiene de manera ordenada juguetes y materiales que responden a juegos de construcción, juego dramático y juegos convencionales. El traslado de la ludoteca hace que se la ubique en diferentes zonas "estables" para facilitar el acceso de las salas.

- Las puertas, los muebles antiguos también pueden ser intervenidos por los maestros o por las familias. Por ejemplo, en la escuela que presentamos a continuación, las puertas del Jardín se "pintaron" con tapas de libros de la biblioteca que los niños eligieron y las maestras pintaron. Las mesas del comedor fueron "pintadas" con diseños diversos por las familias en un taller que la institución realizó para "alegrar" y "reciclar" los muebles antiguos. Las mesas de la sala de lectura también fueron intervenidas para dotar de color a un mobiliario que había sido heredado y que no resultaba del todo "cómodo" para los niños.

Dos imágenes de la biblioteca en donde se observan la disposición de las mesas, los almohadones y la elección de los colores para los estantes, los pisos y los muebles.

Centro de Desarrollo Infantil "Mariposa". Bogotá. Colombia.

Puertas y mesas intervenidas. En este caso, resulta interesante cómo el "blanco" del ambiente se nutre de color con las intervenciones en los objetos.

Centro de Desarrollo Infantil "Mariposa", Bogotá, Colombia.

En los espacios exteriores:

- La mayoría de las instituciones cuenta con un patio, o en su defecto, un tinglado, parque, jardín, terreno o arenero. En muchos casos, encontramos trepadoras, toboganes, juegos de altura, hamacas, etc. Algunos aparatos son móviles y permiten que los docentes los muevan para ampliar el espacio para facilitar la aparición de otras propuestas (rondas, manchas, etc.).

Escuela N° 299, Aritóbulo del Valle, Misiones.

JIN N° 34, Fontana, Chaco.

- Las paredes de los patios pueden ser un espacio interesante para ofrecer a los niños imágenes alternativas, estéticas y potentes para acompañar sus juegos.

Murales en escuelas diversas de Fontana, Chaco.

- Los pisos también pueden convertirse en posibilidad de juego a partir de la inclusión de “diseños que inviten a jugar”, como puede ser el caso de distintos tipos de rayuelas, ta-te-ti, cuatro en línea, Juego de la Oca (algunos ejemplos se pueden consultar en el Cuaderno 4 de esta Serie).
- Con esto, nos interesa resaltar que los patios no son espacios “congelados” de propuestas. Los juegos que allí se suceden no dependen exclusivamente de la presencia de aparatos o la iniciativa espontánea de los niños. Muchas veces, es la mediación del educador que interviene con intencionalidad pedagógica, lo que sucede durante el tiempo de juego. En este sentido, el maestro puede:
  - Observar y aprovechar la ocasión para conocer mejor a los niños, identificar repertorios lúdicos.
  - Participar de algunos de los juegos o colaborar acercando juguetes o permitiendo el traslado de juguetes de la sala al patio, ayudando a que necesita.
  - Enseñar juegos; tomar la iniciativa para jugar a las rondas, proponer canciones, enseñar juegos de palmas, es decir, transferir a los chicos el formato de juegos tradicionales que no se aprenderían si no fuera porque alguien los enseña y que además encuentran en el ámbito del patio del jardín un espacio privilegiado para ser jugados.

Jardín N° 55, Fontana, Chaco.

> "Pensar el juego en el patio como un momento potente desde el punto de vista de los aprendizajes, fértil para algunas enseñanzas, extremadamente rico desde la perspectiva de la interacción social y la inserción en la vida cultural comunitaria, obliga al maestro a asumir la responsabilidad que le toca en la construcción, dentro de la vida cotidiana del jardín, de lugares de encuentro genuino del niño con los otros niños, con los adultos, con la cultura" (Rodríguez Sáenz, 2008. Pág.51).

Cada uno de estos ejemplos, muestran cómo el "marco arquitectónico" propio de la dimensión física del espacio escolar puede ser un lugar de intervención y convertirse en una posibilidad para los niños. También intenta mostrar cómo a pesar del marco arquitectónico, el espacio puede ser re-armado de modo funcional, temporal y relacional. Es factible repensar el espacio a partir de aquello que existe y puede ser transformado con un sentido lúdico-enseñante.

Los ambientes expresan a aquellos que los habitan. Portan, contienen y promueven, -gracias a la acción de los docentes, la participación de las familias y la comunidad toda-, lo que resulta singular a la infancia: jugar, aprender, explorar, descubrir, conocer en un clima de alegría, de intercambio con otros. **En las escuelas son los docentes los que tienen una responsabilidad primordial en convertir a los espacios en ambientes de aprendizaje.**

9 Rodríguez Sáenz, I. (2008). *El juego en el patio.* En Sarlé, P. (coord.) 2008. *Enseñar en clave de juego.* Buenos Aires, Noveduc.

6. Espacio y juego

Si bien hemos mencionado que el espacio está íntimamente vinculado con el aprendizaje, la enseñanza y el juego, nos interesa en este momento, señalar algunas cuestiones que conviene tener en cuenta a la hora de facilitar el desarrollo de las propuestas y los proyectos en las salas.

Como acción voluntaria del hombre, el juego está sujeto a los límites del tiempo y del espacio. Específicamente, en relación con el espacio, éste no es solo "el lugar" en donde se desarrolla la acción lúdica.

> La creación de un "espacio imaginario", la construcción de escenas mentales, la importancia que tiene la experiencia previa como fuente para dotar al juego de sentido y significado hacen que, para cada tipo de juego, resulte prioritario el modo en que se considera específicamente el espacio.

A partir de todo lo desarrollado hasta aquí, nos interesa atender a dos modos de mirar esta variable. Por un lado, lo que llamamos "atmósfera lúdica". Por otro, a las disposiciones y organizaciones del espacio áulico que facilitan la fantasía, la libertad, la autonomía necesaria para jugar.

6.1. La "atmósfera lúdica"

La categoría de **"atmósfera lúdica"** (Sarlé, 2006)[10] hace referencia a una particular configuración de las salas de Nivel Inicial tras la cual muchas veces queda oculto el verdadero juego. En el jardín de infantes pareciera que todo está dispuesto para jugar, los colores, los juguetes, los muebles. De alguna manera, cada uno de los ejemplos que hemos mostrado hasta ahora hablan de esta suerte de "textura" que resulta implícita en la forma en que se diseñan y organizan los objetos en las salas de Educación Inicial.

Pero también, conforman esta atmósfera lúdica, la manera establecida tradicionalmente para llamarse unos a otros ("amiguitos", "compañeros"), el modo en que se plantean las consignas de orden, cortesía o límites ("todo se comparte", "al que toca, toca porque la suerte es loca", "un ratito cada uno"), la forma en que se realizan los saludos de entrada, los desplazamientos, las despedidas ("caminamos como elefantes", "me saco el sombrero y saludo al compañero", etc.) todos estos son rasgos habituales que hablan de la singularidad de las prácticas que se suceden día a día. Es más, entrar a una sala de Nivel Inicial abre a la sonrisa y nos remonta a nuestra propia infancia.

Considerar el espacio como una categoría que excede los aspectos materiales y físicos, y empezar a pensarlo como determinante de estilos y posibilidades de acciones, relaciones, aprendizajes, significa considerarlo una variable didáctica a tener en cuenta a la hora de diseñar la propuesta concreta de trabajo en la sala.

10 Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Buenos Aires, Paidós.

6.2. La organización en sectores

La organización espacial de la sala nos habla de la enseñanza. La presencia de sillas y mesas pequeñas, los muebles, la organización en sectores de juego y de trabajo, la presencia en las paredes de imágenes, los colores. Todo refiere a un espacio pensado como portador de un sentido educativo. La sala de Nivel Inicial está definida en sí misma como una propuesta de enseñanza. En este sentido, el modo en que se organizan los materiales y objetos en sectores específicos da lugar a modos específicos de jugar.

Arte, biblioteca, bloques, la "casita", los estantes de ciencias remiten a una organización de materiales y juguetes disponibles para los niños bajo una modalidad de trabajo que denominamos juego en sectores, juego trabajo o juego en rincones[11].

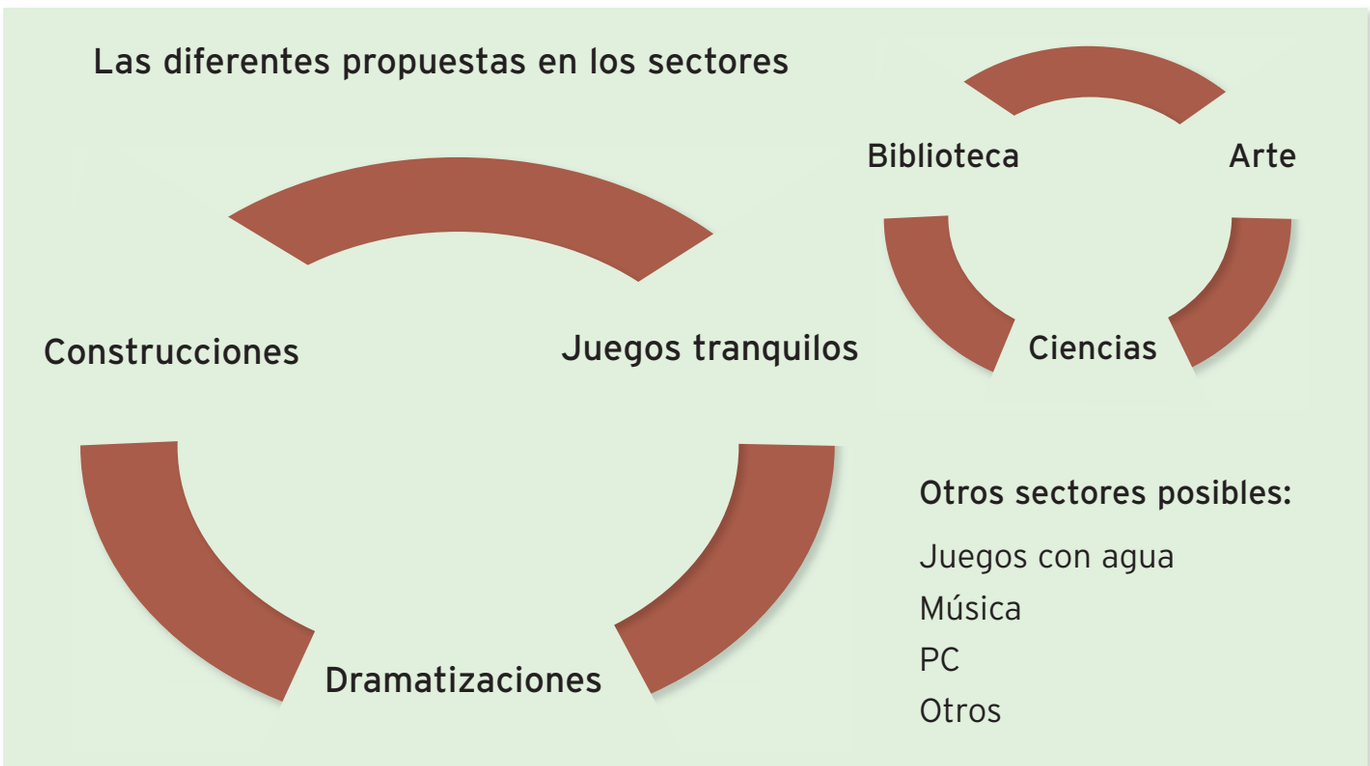
Que estos espacios resulten óptimos para el juego depende tanto del modo en que el maestro organice el espacio cuanto de la consistencia que tenga la propuesta didáctica del juego en sectores.

Dada la riqueza que porta el juego en sectores y la diversidad con que se implementa en las diferentes localidades, nos parece interesante precisar algunos aspectos que pueden resultar útiles en torno a la configuración de esta modalidad de organización de la tarea.

11 Las salas de Educación Inicial organizan sus materiales en sectores o rincones "visibles" y a la altura de los niños. Esta modalidad propuesta inicialmente por María Montessori permitió -años más tarde- organizar las actividades según los materiales disponibles. En la década del 50 y como una iniciativa de la Escuela Nueva, surgió el Juego Trabajo como una estructura de organización de la propuesta didáctica que permitía la simultaneidad de actividades según la propuesta de cada sector. Esta modalidad didáctica fue asumiendo diferentes formatos y nombres a lo largo del tiempo: juego en sectores, juego trabajo, juego en rincones, etc. Todos ellos tienen en común, la simultaneidad de tareas y la actividad en pequeños grupos. En algunos casos, los rincones invitarán a jugar más explícitamente que en otros. Por ejemplo: el sector de dramatizaciones, construcciones o juegos de madurez. En otros, ofrecen alternativas diversas como observar libros o leer imágenes (sector de biblioteca), dibujar, pintar o modelar (sector de arte). En los sectores, la actividad puede ser libre o dirigida, según el modo en que el docente introduzca la propuesta.

¿Qué sectores?

Las salas pueden contar con muy diferentes rincones. Algunos de ellos habilitan juegos específicos como el rincón de construcciones o el de dramatizaciones. Otros no suelen estar asociados a tipos de juegos como el de biblioteca, arte o ciencias a menos que la propuesta específica de los objetos o materiales disponibles permita la aparición de ciertos juegos. Por ejemplo, si en el rincón de biblioteca tenemos un retablo y títeres, probablemente los niños iniciarán juegos dramáticos. Si en ciencias hay palanganas, mangueras y coladores los niños podrán inventar aparatos o juegos con agua, arena, etc. También existen otros sectores como carpintería, música, juegos con agua que pueden montarse en algunas salas o en algunos momentos del año, de acuerdo a la propuesta específica del maestro[12]. Estos también resultan muy ricos e interesantes.



12 Para consultar acerca de juegos con agua o con otros objetos puede consultarse el Cuaderno 2 de esta Serie.

¿Qué características tiene el juego en sectores?

Como organización de la tarea, el juego en sectores asume un formato de simultaneidad en el desarrollo de acciones diferentes, en espacios sectorizados y especialmente provistos de objetos y materiales que hacen posible el tipo de actividad que se ofrece como posibilidad a los niños suele denominarse también juego-trabajo[13] y presenta las siguientes características:

- Es un juego que supone la organización de los niños en **pequeños grupos**.
- Los niños tienen un grado de autonomía alto en la **elección de la actividad**/juego a realizar en el tiempo previsto.
- Las **propuestas de los diferentes sectores/rincones son conocidas** por todos los niños y fueron presentadas anteriormente de forma grupal. Cada una de ellas tiene un correlato en los objetos, juguetes o materiales que se disponen en cada sector.
- **Simultáneamente, los niños están ocupados en diferentes tipos de juego o actividades.**
- **La maestra participa en los diferentes rincones en función de la propuesta:** puede leer un cuento en biblioteca, tomar el té en la casita, construir un garaje en construcciones, jugar a las cartas en juegos tranquilos o modelar en arte.

Estos principios se organizan en una secuencia que suele desarrollarse en cuatro momentos:

1. **Planificación**: el docente abre la propuesta para cada sector, se ofrecen los materiales, se anticipa el juego y se elige el sector donde se va a jugar.
2. **Desarrollo**: supone la organización en pequeños grupos en cada sector.
3. **Orden**: momento de guardar los materiales y juegos.
4. **Evaluación**: en donde se comunica lo realizado y se definen las necesidades o anticipaciones para otros juegos (esta cuarta instancia puede realizarse o no).

Rincón de dramatizaciones. Jardín "Mi mundo feliz", Clorinda, Formosa.

Rincón de juegos reglados. Escuela Nº 912, Tigre, Provincia de Buenos Aires.

13 En algunos documentos, se denomina este tipo de actividad como Multitarea dado que la sala se organiza en pequeños grupos, a partir de propuestas simultáneas, en algunos casos, los niños eligen el rincón o sector donde van a jugar, la actividad está centrada en el niño y no en el docente, quien acompaña los diferentes rincones, sosteniendo las acciones de los niños, resolviendo problemas, ofreciendo materiales, etc.

¿Por qué el espacio resulta fundamental en el juego en sectores?

Nos interesa resaltar algunos aspectos centrales en los cuales las decisiones en relación con el ambiente y el espacio resultan determinantes de la riqueza de la propuesta.

- El tamaño del grupo: El juego en sectores es una propuesta centrada en los niños. Ellos son los que eligen dónde, con quién, con qué quieren jugar. De ahí que se necesitará disponer del espacio necesario para que cada grupo pueda desplegar y llevar adelante su propuesta. Esto significa que el maestro tiene que ofrecer posibilidades espaciales para que cada grupo pequeño que participa de un sector, pueda efectivamente desarrollar la actividad que eligió. Es interesante procurar que las limitaciones del espacio no sean las que definan qué rincón puede elegirse. Es menester encontrar el modo de que las propuestas se desplieguen con comodidad y de que los niños que elijen un rincón puedan efectivamente jugar o trabajar en él. Para esto habrá que pensar los espacios con flexibilidad: algunos se ampliarán moviendo mesas, sacando muebles fuera de la sala para poder construir, otros se trasladarán a sitios más tranquilos (biblioteca), otros podrán desarrollarse en el exterior de la sala, se tendrá que prever cierta intimidad para el área de dramatizaciones, etc.
- Las posibilidades de desplazamiento: Una vez elegido el rincón, la simultaneidad de tarea obliga al maestro a participar en forma "intermitente" en cada sector. En algunos momentos participará activamente, en otros sólo observará. Podrá resolver directamente los problemas, ofrecer alternativas o dejar que los mismos niños alcancen consenso. Tanto para el maestro como para los niños, los sectores deberán facilitar los desplazamientos, las observaciones "en silencio" de lo que los compañeros están haciendo, el cuidado por no destruir las construcciones o manchar a un compañero en el sector de arte. Ciertas anticipaciones tales como considerar la distancia entre el sector de arte y la zona de higiene facilitará la limpieza del material evitando "accidentes" con la témpera, la ubicación de las puertas y la disposición de los trabajos resultan fundamentales para facilitar el desa-rrollo del juego.
- La disposición y disponibilidad de materiales: Dadas las características de la propuesta resultan de fundamental importancia los materiales, objetos y en algunos casos los muebles de los que se dispone. Cada sector agrupa objetos específicos que hacen posible la actividad que allí se desarrolla, funcionan como portadores en sí mismos de la propuesta. Es así como si miramos el sector de dramatizaciones los materiales que allí tenemos dispuestos invitan a un determinado tipo de actividad y su sola presencia hace que los niños sostengan lo que en el mismo puede hacerse. De igual modo, resuta relevante que los objetos y materiales se encuentren disponibles y al alcance de los niños para que ellos mismos accedan a cada uno, sin necesidad de la intervención del maestro.

En definitiva, mucho de la riqueza del esta propuesta de juego depende de la organización del espacio y de la variedad y accesibilidad de los materiales.

7. La variable "espacio" y los proyectos de enseñanza

Para finalizar, no interesa poner en consideración los aspectos y definiciones del ambiente y sus repercusiones en cada una de las propuestas de los cuadernos de esta serie. Nos proponemos entonces tomar cada uno de los proyectos y pensarlo, "mirando" especificamente algunas de las concomitancias que se presentan con definiciones del espacio y del ambiente.

7.1. El juego dramático y la construcción de escenarios que enriquezcan el mundo simbólico

"Dale que acá estaba el castillo…" "y acá era el baile…" "en el bosque cabalgaban los soldados y el príncipe…"

El juego dramático se desarrolla siempre en un escenario. En todos los casos cuando los niños juegan, requieren de un espacio en el cual desarrollan la trama sobre la que se va estructurando el juego. Ese espacio se transforma en escenario de juego en tanto se transforma, real o imaginariamente, en un entorno propicio para el juego especifico que se está desarrollando.

Los límites, rasgos, elementos que hacen que ese espacio sea considerado el escenario de un juego no implican a veces más que la imaginación y los acuerdos (tácitos o explícitos) entre los jugadores Los niños son capaces de sentirse dentro de un castillo y manejarse como príncipes y reyes aún en los lugares menos propicios y sin contar con ningún elemento que nos indique que aquel rincón de la sala, en el que ayer se jugaba a la oficina, hoy se ha transformado en salón de baile de la realeza.

Si bien esto es así, vale la pena remarcar que la presencia de elementos que aporten y colaboren con la composición de un escenario enriquecido y más estimulante para un juego determinado siempre alimenta y amplía los límites de la imaginación.

La experiencia y el conocimiento que los niños tienen acerca de las temáticas que subyacen a sus juegos, nutren su imaginación lo que permite que sean capaces de desarrollar un juego más sofisticado, más rico, que da lugar a más y mejores aprendizajes.

Por lo tanto, todas las decisiones del maestro tendientes a expandir, diversificar y profundizar las experiencias de los niños sobre la temática del juego, tendrán impacto potenciador en sus posibilidades lúdicas.

Para el caso del proyecto "Princesas, príncipes, caballeros y castillos" (Véase Cuaderno N° 7 de esta Serie), resulta muy adecuado, por ejemplo, armar un sector de palacio en el que estos personajes bailan y otro que represente el bosque dónde los príncipes cabalgan. Esta disposición y todos los elementos decorativos alusivos colaboran con la creación de un entorno, de un marco que contiene y dispara el juego.

A partir de telas y re-organización de la sala, se organizan los espacios de juego.

Proyecto "Hadas y Brujas", Escuela Nº 914, Tigre, Provincia de Buenos Aires.

Demarcar escenarios variados hace que la situación lúdica se vea enriquecida y que las posibilidades de imaginar se amplifiquen. Son todas decisiones referentes a la disposición espacial y ambiental que tienen directa repercusión en el crecimiento y enriquecimiento de las posibilidades lúdicas de los niños y del despliegue de la propuesta.

Al mismo tiempo, la presencia en las paredes de la sala de imágenes, textos, producciones de los niños que reflejan los distintos aspectos de la temática que se van abordando en el trabajo con el grupo, colabora con la creación de un ambiente progresivamente inspirador para el juego y potencia las posibilidades de aprendizaje en tanto le hace posible al niño volver sobre aspectos ya trabajados con cierto nivel de autonomía.

7.2. El aprovechamiento de los espacios en el juego de construcción

Los juegos de construcción demandan del maestro una mirada flexible sobre el espacio, que posibilite el desarrollo de las obras de los niños a la vez que favorezca la movilidad suficiente como para desplegar las acciones que la construcción demanda.

Si miramos nuestra sala desde una perspectiva que podríamos llamar "conservadora", encontraremos que son pocos los espacios verdaderamente propicios para la propuesta del juego de construcción. En general el juego queda limitado a construcciones pequeñas con materiales de mini-construcción o del tipo de encastre, a desarrollarse en las mesas; o bien confinado al espacio lindante con el "mueble o baúl de los bloques", que en la mayoría de los casos no permite un crecimiento de las producciones.

Las vinculaciones entre el juego de construcción y la disponibilidad espacial saltan a la vista.

Las posibilidades de construir están determinadas por el tipo de material que se le ofrece al niño. El tipo, tamaño y cantidad de material que se le ofrece para el trabajo, requiere de un espacio disponible acorde en cada caso a lo que plantea la actividad.

Si no atendemos a las mutuas implicancias entre el juego de construcción y el espacio, nos limitaremos a lo que nos viene dado en la sala, dejando al juego de construcción en su versión más acotada y empobrecida.

En una escuela de Tigre (Jardín Nº 934), el proyecto "Casas, cuevas y nidos", invitó a los niños a construir "Nuestro Barrio". Junto con las familias y a partir de la idea "casas para meterse dentro" se construyeron con las cajas donde reciben mercadería. Los niños fueron disponiendo las casas, el camino hacia el muelle y el río (que fue representado con una manta que ofreció la maestra). El playón de ingreso a la escuela se transformó en el escenario donde se conformaron las escenas de juego (ir a la escuela, subir al barco, nadar en el río, entre otras).

Presentamos a continuación la secuencia de armado del barrio. En la imagen final se observa a los niños jugando en los diferentes escenarios construidos (río, casas, muelles).

Muelle de la escuela.

Muelle de las casa de los niños.

En este sentido, en el proyecto "Puentes, caminos y túneles" (Cuaderno N°5 de esta Serie), se torna imprescindible la posibilidad de contar con espacios adecuados. Es altamente probable que todas las propuestas de juego de construcción requieran de espacios que ofrezcan distancias importantes para extender las construcciones. De no ser así, seguramente serán muchas las intenciones, ideas y proyectos de los niños, que quedarán truncas frente a los límites que el espacio les impone.

Además convoca a los niños a la reflexión acerca del uso del espacio y las construcciones que los hombres hacemos a los fines de habitar el medio en el que vivimos.

Por ejemplo, en esta escuela de Aristóbulo del Valle, los niños construyen puentes y caminos para sus autos. Es interesante notar la proporción que guarda la construcción y el modo en que la sala se "re-acomoda" frente a la necesidad de espacio.

Las preguntas que podemos plantear acerca de los modos en los que la diferentes comunidades resuelven situaciones de desplazamientos, transporte, comunicaciones, a través de obras de ingeniería vial, hidráulica, costera nos permite focalizar y cargar de nuevos sentidos las construcciones espontáneas de los niños, ampliando el horizonte tanto de sus conocimientos como de sus posibles y potenciales desafíos. Otra vez aquí, el conocer nutre la imaginación y la posibilidad de imaginar, permite avanzar en el juego y de aprender más y mejor.

7.3. Los espacios de la escuela: lugares propicios para el juego

En el Proyecto ¡Así me gusta a mí! de juegos reglados o con instrucciones (Cuaderno 8 de esta Serie) se aborda especialmente la cuestión del espacio y ésta asume, como uno de sus pilares, la posibilidad de analizar los lugares de la escuela y su entorno de modo de identificar variadas opciones de intervenir sobre él.

Si bien la sala resulta el espacio privilegiado para el desarrollo de la propuesta de enseñanza, la escuela en general ofrece otros espacios propicios para la tarea. El proyecto descansa sobre esta posibilidad de enfrentarse con libertad a los espacios de la institución y alienta a ocuparlos con mayor asiduidad e intensidad.

A veces nos encontramos con obstáculos para este uso de los espacios institucionales, pero en general se obtienen buenos resultados logrando acuerdos con los otros usuarios de la escuela. Es más, cuando logramos que el proyecto salga de la sala, y abrimos la puerta a la participación de la institución y la comunidad, resulta mucho más fácil manejarnos con mayores libertades en la implementación del proyecto en diferentes espacios.

EJI Nº 18, Clorinda, Formosa.

Jardín Nº 52, Fontana, Chaco.

Llegamos así al final de este recorrido, en el que, una vez más, hemos podido pensar acerca de aquello que todos los días vivimos en nuestra tarea como docentes. Volver a mirar lo cotidiano desde otra perspectiva nos ayuda a lograr un posicionamiento más reflexivo y solvente sobre nuestra propia tarea.

Los espacios institucionales, en los que todos los días recibimos a nuestros grupos para trabajar son parte importante de nuestra propuesta de enseñanza.

Los hay ideales y los hay casi imposibles, los hay abundantes, los hay desprovistos. Sean cuales fueran sus características, son los lugares en los que los niños aprenden y en los que los maestros enseñan.

Hacer de ellos espacios potentes, interesantes y bellos es parte de nuestra responsabilidad en la tarea de enseñar y de brindar a todos los niños que asisten al Nivel Inicial oportunidades educativas ricas, desafiantes, acordes a sus derechos.

8. Anexo

Las escuelas y sus entornos: distintos espacios para múltiples opciones de trabajo

Jardín Nº 55, Fontana, Chaco.

Escuela "Yvy Pyta", Aristóbulos del Valle, Misiones.

Escuela Nº 172, Aristóbulos del Valle, Misiones.

Jardín "Cacique Pelayo", Fontana, Chaco.

Escuela Nº 570, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Escuela "Caacupé", Aristóbulo del Valle, Misiones.

Bibliografía y normativa

Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.) (2005). *Territorios Vitales de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía.* Barcelona: Graó.

Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Aprobada por la Ley Nacional 23.849, promulgada el 16 de octubre de 1990.

Denies, Cristina Bensusan de (1988). *Didáctica del Nivel Inicial.* Buenos Aires: El Ateneo.

Delgado, M. (2005). "En busca del espacio perdido" (Prólogo) en Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.) (2005) *Territorios Vitales de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía.* Barcelona: Graó.

Forneiro, L. (1987). "La organización de los espacios en la Educación Infantil". En Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil.* Madrid: Narcea

Hoyuelos, A (2005) *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Loughlin, C.E. y Suinam J. (1997). *Ambiente de Aprendizaje: Diseño y Organización.* Madrid: Morata.

Núcleos de aprendizajes prioritarios, Nivel Inicial -NAP-, (2004), Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rodríguez Sáenz Inés, (2006). "La sala de jardín de infantes: un espacio de toma de decisiones" En revista *Trayectos. Caminos alternativos - Educación Inicial N° 8.* Buenos Aires.

Rodríguez Sáenz, I. (2008). "El juego en el patio". En Sarlé, P. (coord.) (2008) *Enseñar en clave de juego.* Buenos Aires: Noveduc.

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010) *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza,* de la Serie: *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 1. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010) *Juego con objetos y juego de construcción - Casas, cuevas y nidos,* de la Serie: *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 2. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2014) *Juego dramático - Princesas, príncipes, caballeros y castillos,* de la Serie: *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 7. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2014) *Juego con reglas convencionales- ¡Así me gusta a mí!,* de la Serie: *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 8. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil.* Madrid: Narcea.

Material de distribución gratuita

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

unicef

6

El juego en el Nivel Inicial

Propuestas de enseñanza

Juego de construcción

Caminos, puentes y túneles

Organização de Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

unicef
para cada niño

6

El juego en el Nivel Inicial

Propuestas de enseñanza

Juego de construcción

Caminos, puentes y túneles

Organização de Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

unicef
para cada niño

Dirección editorial
Cora Steinberg, Especialista Educación UNICEF Argentina
Verona Batiuk, Especialista Educación Infantil, OEI Oficina Buenos Aires

Coordinación general
Verona Batiuk

Autoras
Patricia Sarlé
Inés Rodríguez Sáenz
Elvira Rodríguez

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza 6: Juego de construcción - Caminos, puentes y túneles

ISBN 978-987-3753-33-6
Segunda edición **febrero** 2020. Argentina

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
buenosaires@unicef.org
www.unicef.org.ar

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Oficina Buenos Aires
oeiba@oei.org.ar
www.oei.org.ar

Edición del material: Verona Batiuk - Noelia Funcheira

Coordinación de producción gráfica, diseño y armado: Silvia Corral

Fotografías: OEI Argentina

Para citar este Cuadernillo:

Sarlé, P., Rodríguez Saénz, I. y Rodríguez, E. (2019) Serie "El juego en el Nivel Inicial". Propuestas de enseñanza 6. *Juego de construcción - Caminos, puentes y túneles.* Buenos Aires: OEI - UNICEF.

El juego en el Nivel Inicial

Juego de construcción

Caminos, puentes y túneles

Índice

Prólogo 7

Introducción 9

1. Fundamentación de la propuesta 11

1.1. ¿Cómo puedo producir ciertos efectos actuando sobre los objetos? 17

1.2. El juego de construcción y los "modelos" 19

¿Qué puede hacer la escuela acerca de este tipo de juegos? 20

a. Dotar de contenido a la imaginación 20

b. Ofrecer objetos 22

22

c. El lugar del maestro 27

2. Proyecto "Caminos, puentes y túneles" 28

2.1. Fuentes de información 29

2.2. Desarrollo del Proyecto .....

a. Conozcamos más acerca de los caminos, los puentes y los túneles 29

31

b. Los caminos... 32

Caminos largos, caminos cortos... 33

Caminos rectos, caminos sinuosos 34

Caminos para autos... 37

Caminos para que los autos se desplacen solos 38

c. Puentes 40

Para construir puentes... 42

d. Túneles... .....

Índice

3. Algunas consideraciones generales sobre la situación didáctica 45

El sentido de la propuesta 45

El material 45

La intervención del maestro 46

4. La implementación del Proyecto: Selección de una experiencia 53

El juego de construcción como escenario del juego dramático 53

Bibliografía y normativa 57

Prólogo

La *Convención sobre los Derechos del Niño*, ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, constituye una expresión firme del compromiso de los Estados por garantizar las mejores condiciones para el crecimiento y desarrollo de todos los niños.

En su preámbulo, la Convención reconoce la especificidad de los cuidados y asistencia a los que tiene derecho la infancia.

En este sentido, el derecho de los niños al juego y a las actividades recreativas propias de su edad es establecido expresamente por la Convención en su Artículo 31. Por primera vez, los Estados se comprometen a garantizar que los niños gocen del derecho al juego y al esparcimiento.

Argentina asume este compromiso en la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006. Es objetivo, tanto para el Nivel Inicial como para la Educación Primaria, "promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social".

UNICEF contribuye con esta Serie a impulsar el juego en el Nivel Inicial. Estas páginas se ocupan del juego dentro del contexto escolar. Están destinadas tanto a los equipos directivos como a los docentes de Nivel Inicial y tienen por objeto ofrecer herramientas valiosas para la discusión, reflexión y renovación de las propuestas de enseñanza. Buscan también brindar recursos para planificar la tarea cotidiana en las salas. Toman al juego como objeto de estudio y analizan su valor central como contenido cultural para los niños pequeños, así como su potencial como medio para la enseñanza de otros contenidos. Ayudan a comprender la importancia del rol del docente en la promoción del juego. Ofrecen también el análisis de diferentes formatos del juego y su inclusión en el diseño de prácticas innovadoras, de modo que juego y contenido se entrecrucen de manera permanente.

Con este material queremos colaborar para que cada vez más niños asistan al Nivel Inicial, pero también y fundamentalmente, para que los jardines de infantes ofrezcan propuestas educativas de calidad. Es nuestro propósito que la experiencia cotidiana en los jardines brinde a los niños propuestas educativas ricas y didácticamente adecuadas, para promover su placer por conocer y aprender.

Luisa Brumana

Representante Adjunta de UNICEF Argentina

Introducción

El presente Cuaderno de la Serie "El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza" se centra en los juegos con objetos y de construcción. Tal como señalamos en el Cuaderno 2 "Casas, cuevas y nidos", son juegos que facilitan la exploración de las propiedades de los objetos y la construcción de escenarios para jugar. Este tipo de juegos promueven aprendizajes asociados con:

> "La indagación del ambiente natural, social y tecnológico: El reconocimiento de que los objetos están construidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios." (Núcleo de Aprendizaje Prioritario -NAP- Nivel Inicial, pág. 20)

En esta ocasión, elegimos desarrollar el Proyecto "Caminos, puentes y túneles" enfatizando tanto el juego de construcción como la posibilidad de atender a las propiedades de los objetos a la hora de decidir qué y cómo construir. En este sentido, cobra particular importancia el acceso a fuentes de información diversa centradas en los textos informativos que permiten indagar y comprender mejor las propiedades de los objetos y los diferentes diseños a la hora de resolver los juegos. De este modo, el Proyecto busca promover:

- **Aprendizajes que permiten descubrir y diferenciar características de los materiales, y relaciones entre las características de los objetos y sus reacciones al variar la posición en el espacio y con otros objetos**: plano inclinado, balanza, palanca, polea, péndulo, búsqueda del equilibrio, estabilidad y balanceo de los objetos.
- **Aprendizajes relacionados con aspectos del desarrollo lógico conceptual que se propician al jugar**: resolución de problemas que implican medir empíricamente magnitudes de longitud, capacidad y peso entre los objetos; establecimiento de relaciones de los objetos en el espacio, proporción y diseño; planificación y anticipación de tareas; búsqueda de resolución de problemas que impone la combinación de objetos, etc.
- **Aprendizajes propios de la manipulación y exploración intencional de objetos y del desarrollo motor y la percepción óculo-manual**: prensión fina, coordinación de acciones, independencia mano-brazo, freno inhibitorio, calidad de movimiento, suavidad en la coordinación, control del movimiento, etc.

Ahora bien, el aspecto más importante del juego de construcción es que suma a la actividad exploratoria e intencional de los niños, la aceptación de los límites que le imponen los objetos al operar sobre ellos. Se trata de un proceso que implica, por parte de los niños, el despliegue de sucesivos ensayos para lograr determinada construcción y la consecuente ***aceptación*** de las resistencias del objeto que no necesariamente se adapta a lo que ellos quieren lograr al manipularlo para una construcción. En "Casas, cuevas y nidos", la construcción se presentaba al destinatario en sentido estático, dado que éste usaba las construcciones para habitarlas, refugiarse o establecerse en ellas.

En cambio, en el Proyecto "Caminos, puentes y túneles", el juego de construcción se complejiza. En este caso, no se trata sólo de construir escenarios contenedores o acogedores sino de diseñar objetos que busquen dar respuesta a problemas como el desplazamiento, la circulación, la superación de obstáculos (ríos, montañas, badenes, etc.), y la creación de estructuras dinámicas atendiendo al tipo de material disponible, el lugar donde es emplazado y la resolución estética.

La propuesta de jugar a construir caminos, puentes o túneles enfrenta a los niños con problemas específicos y pone una vez más en evidencia que los objetos no responden estrictamente a sus deseos y no se ajustan a sus necesidades sino que más bien, por el contrario, se imponen en función de su forma, su posición, su peso, etc. Es decir, los objetos se rigen por leyes físicas a las que los niños deben ajustarse aunque no las conozcan formalmente y operen de manera empírica.

Los niños aprenden ***jugando*** a orientar el deseo en función del objetivo; es decir, a adecuar los aspectos más idiosincráticos del juego a la resistencia que le pone el material y a las intenciones que tiene de fabricar conforme a un modelo. Los niños necesitan que la construcción refleje el modelo externo (caminos, puentes y túneles) que guía la combinación de los objetos y, al mismo tiempo, necesita ajustar los diferentes materiales que está utilizando al construir atendiendo a sus propiedades específicas. "*Intención, idea, imaginación… y realidad, modelo, factibilidad…"*, se entrecruzan en su juego.

Estos aprendizajes resultan cruciales para los niños pequeños y forman parte de los objetivos que se tratan de privilegiar en los espacios institucionales de educación infantil. Si bien pueden adquirirse a partir de otras actividades, el juego de construcción es un tipo de propuesta muy pertinente para ello.

A través de esta propuesta nos planteamos contribuir a la inclusión de oportunidades educativas para jugar, aprender y disfrutar en las instituciones de Nivel Inicial.

1. Fundamentación de la propuesta

El Proyecto “Caminos, puentes y túneles” se asienta sobre dos tipos de juegos con objetos ya abordados en el Cuaderno 2:

- **Juegos que surgen de las propiedades particulares de los objetos.**
- **Juegos de construcción.**

Recordemos brevemente las características de estos modos diferentes de jugar:

Juegos que surgen de las propiedades particulares de los objetos	Juegos de construcción
El **objetivo** es aprender, descubrir, develar y comprender las propiedades de los objetos. Pregunta disparadora del juego: *¿Qué puede hacer este objeto? ¿Qué puedo hacer con este objeto?, o ¿qué me permite hacer este objeto?* Estos juegos ofrecen a los niños la oportunidad de ocuparse de problemas y preguntas diversas que surgen a partir de sus acciones sobre los objetos, las reacciones de éstos y su observación. La acción, la observación y la transformación que se opera en los objetos ***iluminan*** la mente de los chicos para inventar juegos nuevos, o variaciones dentro del mismo.	El **objetivo** es superponer, apilar o alinear objetos con una intención que guía la acción de los niños (anticipada o no). La preocupación está centrada en ***armar*** *y* ***desarmar*** y en obtener un producto específico a partir de la combinación de los objetos (cubos, cajas, bloques, etc.). Las construcciones varían en función del tipo de objetos disponibles: objetos para apilar, yuxtaponer (cajas, bloques, tablas, tubos, etc.), objetos para encastrar (dakis, mini-ladrillos, etc.) u objetos con piezas de unión (tipo mecano; varillas con tuercas; etcétera). El ***tema*** de la construcción puede variar: hacer un tren (un objeto); o, por ejemplo, armar una granja (un escenario sobre el cual jugó).

Continúa en página siguiente.

Continua de página anterior.

Juegos que surgen de las propiedades particulares de los objetos	Juegos de construcción
La **intervención del educador** es diferente en cada tipo de juego dado que es quien conoce *de antemano* las propiedades que los niños podrán descubrir al actuar sobre los objetos. Debe estar atento a: ■ Ofrecer alternativas. ■ Moderar acciones. ■ Dar indicaciones precisas y/o facilitar la exploración y el nacimiento de ideas novedosas al ayudar a combinar propiedades o favorecer el descubrimiento de formas diferentes de producir efectos deseados. ■ Observar y acercar objetos nuevos que ponen en cuestión las hipótesis de los niños.	La **intervención del educador** está centrada en dos ejes: ■ La **consigna** de juego que orienta o no el tipo de producto esperado (Ejemplo: *Jugamos a construir* versus *Jugamos a construir casas*). ■ La **selección de los materiales** a fin de que respondan a las exigencias de la propuesta y sean en cantidad suficiente para potenciar las posibilidades de juego de los niños. Durante el juego, el maestro puede participar construyendo con los niños, aportando ideas, solucionando problemas prácticos, acercando nuevos materiales, etcétera.

En ambos tipos de juego es sumamente importante que el maestro:

- **Seleccione materiales variados y suficientes** para el desarrollo de las actividades según la propuesta y la cantidad de niños.
- **Organice el espacio** de manera adecuada para cada propuesta, considerando el tamaño de los materiales y definiendo el espacio requerido para no obstaculizar el juego.
- **Facilite que cada niño cuente con espacio suficiente** para desarrollar su juego y tenga a disposición los objetos necesarios para jugar.
- **Disponga de tiempo prolongado** a fin de posibilitar un momento de exploración (que no necesariamente es considerado juego por los niños) y otro tiempo para jugar y poner en acto las ideas que los materiales les sugieren.
- **Participe** aportando ideas, ofreciendo soluciones, problematizando situaciones, socializando logros y producciones ¡jugando! En suma, generando situaciones de reflexión acerca de las propiedades de los materiales y los modos de construcción, cuidando de **no invadir el carácter lúdico de la situación**.

Los objetivos de este Proyecto son acercar a los niños al:

- "Reconocimiento de que los objetos están construidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios" (NAP Nivel Inicial, pág. 20).
- "Reconocimiento de algunos productos tecnológicos, las características y propiedades de algunos objetos y materiales y de sus transformaciones. El reconocimiento de algunos materiales, herramientas, máquinas y artefactos inventados y usados en distintos contextos sociales" (NAP Nivel Inicial, pág. 21).

Para esto el maestro necesita conocer las propiedades que están por ***detrás*** de los objetos y que aparecen cuando los niños operan con ellos. De esta manera, puede hacer una selección adecuada de los materiales y diseñar las actividades que faciliten el juego. Esto no significa que deba enseñar conceptualmente dichas propiedades. En este sentido, los ***textos informativos*** no sólo son una fuente para los niños sino principalmente para el maestro, quien necesita saber **con anticipación el contenido subyacente de la propuesta lúdica y las propiedades físicas de los objetos**. Es decir, el maestro necesita **conocer para enseñar; conocer para proponer un juego rico y eficaz para los niños**.

Incluso, resulta necesario que el maestro ensaye distintas construcciones a partir de variados materiales para probar las posibilidades, dificultades y limitaciones para construir en base a diversas consignas.

En este caso, el Proyecto "Caminos, puentes y túneles" se emparenta y nos enfrenta con el concepto de **"Máquina Simple"**, Es decir, con los **inventos** que el hombre ha producido a lo largo del tiempo para realizar diferentes tipos de trabajos, efectuar una tarea con economía de esfuerzo o más rápido, o sortear las dificultades que la naturaleza le presenta en su vida cotidiana. Entre otras cosas, el hombre ha conseguido: mover rocas grandes (con la fuerza de la palanca; con rodillos y plataforma); elevar coches para repararlos (con el uso de una roldana móvil, o un aparejo); transportar objetos o personas por extensas distancias (sobre ruedas de camiones, u objetos-soportes que ruedan mecánicamente); sortear ríos (bote con remo manual; lanchas a motor; puentes; balsas, etc.); cortar árboles (hacha, cortadora eléctrica). Estas son algunas de las acciones que se facilitan con el empleo de estas ***máquinas***. El ser humano, a lo largo de los siglos y utilizando su ingenio y reflexión, fue descubriendo, generando, inventando o concibiendo cosas nuevas y desconocidas hasta el momento, a partir de establecer relaciones originales en ***nuevos*** artefactos. Las máquinas surgen como un artificio creado para aprovechar o regular la acción de una fuerza sobre los objetos.

Prácticamente cualquier objeto puede llegar a convertirse en una máquina, según cómo se lo use, cuando existe una ***intención*** por detrás. Por ejemplo, un simple palo cuando queremos mover algo o abrir una lata, se utiliza como palanca. Convertimos los objetos, al usarlos de una manera particular, en otros.

Las máquinas pueden ser muy sencillas o muy complejas. Todo depende del mecanismo y el número de piezas que se necesitan para su construcción. Cuando una máquina es simple necesita sólo un paso para cumplir su objetivo. Algunos inventos que cumplen estas condiciones son: el cuchillo, las pinzas, la rampa, la cuña, la polea simple, el rodillo, la rueda, la manivela, el torno, el hacha y la balanza. Estas ***máquinas*** las encontramos en la vida cotidiana y las utilizamos aún sin darnos cuenta que lo son.

Para este Proyecto, entre las máquinas simples que necesitamos conocer están:

- Las palancas, el plano inclinado, las ruedas y las poleas.
- Los engranajes y ejes, los tubos y sostenes o codos.

La pregunta que podríamos hacernos ahora es: *¿qué necesitamos saber sobre estas máquinas simples para poder diseñar una propuesta de enseñanza y juego?*

Los ***textos informativos*** (enciclopedias, diccionarios, manuales de física de la escuela secundaria, información disponible en Internet, textos específicos relativos a cada máquina, etc.), son las fuentes principales para iniciar la búsqueda de información. A partir de esta primera aproximación, necesitamos sistematizar el sondeo utilizando cuadros, fichas e imágenes que pueden resultar útiles para organizar la información. Por ejemplo:

Maquinas simples: Palancas

Algunos conceptos

La **palanca** es una máquina simple que tiene como función transmitir fuerza y desplazamiento. Está compuesta por una barra rígida que puede girar libremente alrededor de un punto de apoyo llamado fulcro.

Ejemplos prácticos en la vida cotidiana

De primera clase

- Sube y baja
- Tijeras
- Tenazas, alicates
- Catapulta

De segunda clase

- Carretilla
- Remos
- Rompenueces

De tercera clase

- Pinzas de cejas

Plano inclinado

Algunos conceptos

El **plano inclinado** es una superficie plana que forma un ángulo agudo con el suelo. Tiene la ventaja de facilitar la elevación o descenso de objetos utilizando una fuerza menor que la que emplearíamos si levantamos o bajamos el cuerpo verticalmente.

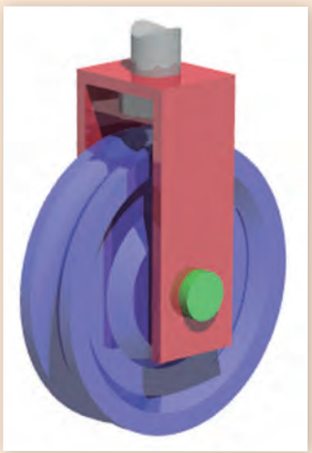
Ejemplos prácticos en la vida cotidiana

- En la naturaleza aparece en forma de rampa (elevación) o cuesta (pendiente).
- Tobogán
- Cordón de la vereda frente a los garajes.
- Accesos para sillas de ruedas (medios de transpor te, esquinas de las calles).
- Puentes
- Elevaciones o depresiones en los caminos.
- La escalera es una adaptación de rampa.

Maquinas simples: Polea

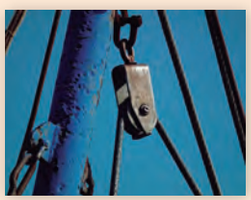
Algunos conceptos

Una **polea** es una rueda, generalmente maciza y acanalada en su borde, que, con el curso de una cuerda o cable que se hace pasar por el canal (garganta) y se usa como elemento de transmisión para cambiar la dirección del movimiento en máquinas y mecanismos.



Ejemplos prácticos en la vida cotidiana

- Aljibe
- Mástil de bandera o de los barcos.
- Volante de los autos.



Estos conocimientos físicos acerca de los objetos, específicamente dentro del campo de la mecánica clásica, no forman parte de los contenidos escolares para la Educación Inicial. Sin embargo, son conocimientos que *usamos* todos los días y nos permiten actuar sobre el mundo y, al mismo tiempo, adentrarnos en las transformaciones que hace el hombre.

Sistematizar la información nos va a permitir encontrar propuestas que les permitan a los niños explorar, por medio de diferentes objetos, las propiedades que tienen estas máquinas guiadas ***por una intención de uso y de producción de efectos***. Ejemplo: inventar rampas para que los autos *anden solos*, armar un camino elevado que sortee un obstáculo; armar balanzas, inventar un *cierra puertas*, abrir latas usando cucharas, etc.

Nuestro propósito es **enriquecer el juego de construcción** brindando a los niños diversidad de objetos que les permitan inventar y producir otros objetos y escenarios que los ayuden a pensar y nutran su imaginación.

Si en el juego simbólico, un bloque puede ser un barco, **en el juego de construcción se necesita combinar los bloques de una manera particular para que *parezcan* un barco.**

Por eso, el juego de construcción cristaliza, transparenta, refleja y pone fuera de los niños, los "productos" de su pensamiento.

Nos encontramos con dos tipos de intervención docente para el desarrollo del proyecto:

a. Intervenciones centradas en cómo facilitar el descubrimiento de propiedades de los objetos a partir de un modo particular de uso y guiado por una intención específica (palanca, plano inclinado, poleas, rodillos).

b. Intervenciones que enriquezcan el Juego de construcción facilitando modelos y materiales que orienten o focalicen la producción/ invención/ creación de artefactos (puentes, túneles, caminos).

1.1. ¿Cómo puedo producir ciertos efectos actuando sobre los objetos?

Tal como señalamos, no buscamos que los niños conceptualicen o verbalicen propiedades de los objetos pero sí queremos potenciar sus iniciativas, sus acciones sobre los objetos, sus observaciones, sus comentarios y sus reflexiones acerca de las reacciones que tienen frente a lo que hacen; y las preguntas que esos modos de comportamiento generan.

En esta línea de trabajo, Kamii y DeVries (1983) analizan las actividades centradas en descubrir las propiedades físicas de los objetos y proponen cuatro criterios a tener en cuenta a la hora de diseñarlas:

a. **Los niños pueden producir el movimiento/efecto por su propia acción.** Es decir, la acción sobre el objeto no es realizada por la maestra mientras los niños la miran. Es el mismo niño el que debe poder producirla. Este principio supone que cada vez que presentamos una actividad que busca descubrir propiedades físicas, cada niño debe poder realizar al mismo tiempo la acción. Los materiales deben ser suficientes para permitir la exploración individual y la colaboración no es obligatoria.

b. **Los niños pueden variar la acción** con el objetivo de ver cómo reacciona el objeto cuando se actúa sobre él. Por ejemplo, si vamos a jugar con un balero casero para lograr embocar el botón en la boca del envase de yogurt, veremos que al principio el movimiento de la mano es restringido o torpe y no se usa todo el cuerpo, ni se logra una postura o movimiento corporal que facilite el acto de emboque. Con los sucesivos ensayos personales, los niños van logrando habilidad y adecuando su acción al efecto esperable. En otras situaciones la acción de los niños no varía. Por ejemplo, mezclar sustancias (agua y tierra; arena y agua y ver las diferencias) supone la misma acción de los niños (revolver). En estos casos, la observación y la posibilidad de establecer comparaciones asumen mayor protagonismo que variar la acción.

c. **La reacción del objeto ha de ser observable.** Los objetos reaccionan cuando actuamos sobre ellos (Ejemplo: el agua adopta la forma del recipiente que la contiene, un molinete no gira si lo soplamos de frente, si suspendemos una piedra en el aire y la dejamos caer, siempre cae en forma recta, etc.). Este criterio tiene un efecto importante en el tipo de objetos que el maestro elige. Por ejemplo, si estamos jugando a transportar agua por tubos y queremos seguir el recorrido, el tubo no puede ser opaco.

d. **La reacción del objeto debe ser "lo más inmediata" posible**. Esto facilita que los niños puedan vincular o relacionar el efecto con la acción que realizan sobre el objeto.

Estos criterios nos permiten tomar distancia de ciertas prácticas usuales en los Jardines de Infantes vinculadas con "hacer experimentos", donde el maestro tiene el protagonismo y los niños "observan" y, a lo sumo, opinan y sacan conclusiones. Por el contrario, aquí se promueven otras prácticas, en las que se brinda a los niños la posibilidad de producir un fenómeno, variar la acción, observar cómo reacciona, poner a prueba sus ideas y encontrar semejanzas y diferencias. En suma, pensar y encontrar respuestas a las preguntas y problemas que le plantea la vida cotidiana.

Junto con estos criterios, Kamii y DeVries (1983) señalan diferentes modos de introducir una actividad centrada en el conocimiento físico de los objetos. A los fines de nuestro Proyecto, nos interesan dos de estos modos:

a. **Actuar sobre los objetos y ver cómo reaccionan:** En este caso, la consigna inicial frente a los objetos es: *"¿Qué pueden hacer con esto?"*. Es una consigna amplia orientada a la exploración y el descubrimiento. Por ejemplo, si les doy tablas finas y largas junto con maderitas de diferentes alturas, los niños pueden construir casas, puentes o caminos, pero también pueden jugar con el equilibrio, la superficie, etc.

b. **Actuar sobre los objetos para producir un efecto deseado:** La pregunta cambia y orienta la acción. Por ejemplo, con los mismos materiales que en la situación anterior, puedo proponer: "*¿Pueden hacer puentes con estas maderas y tablas?" o "¿Cómo podemos armar toboganes y sube-bajas con estas maderas?".* La consigna es más cerrada y obliga a pensar en una forma particular de combinar los objetos a fin de alcanzar el efecto deseado.

En los niños de 4 y 5 años, puede resultar interesante -durante la actividad o al final- solicitarles que comuniquen a otros *"cómo hicieron para alcanzar el efecto deseado"*. En este sentido, es importante acentuar que los niños suelen repetir *("hice así")* pero no describen el modo en que usaron los objetos *("puse la tabla en la mitad del bloque y armé el sube y baja")*. Por esto, es importante que **durante** la actividad, el maestro **preste palabra, voz y conciencia** al modo en que los niños están usando los objetos. Al socializar y poner en evidencia sus acciones, los niños agudizan la observación y la circulación de ideas entre ellos. Al mismo tiempo, amplían los registros comunicativos-expresivos orales y el vocabulario poniendo en palabras acciones y reacciones de los objetos que los niños descubren por primera vez (Ejemplo: *"Miren cómo Pablo logró que* ***se equilibraran*** *las maderitas", "María puso una madera alta y logró armar una* ***pendiente***", etcétera.).

La mediación del maestro en este tipo de propuestas es fundamental porque:

- Se anticipa a los materiales ya que *jugó* antes con éstos para ver cómo podían reaccionar para orientar las posibles acciones de los niños.
- Introduce la actividad para maximizar la iniciativa de los niños (materiales para todos, espacios flexibles y adecuados y tiempo prolongado).
- Está atento para solucionar problemas *prácticos* que puedan aparecer en el desarrollo de la propuesta.
- Brinda modelos posibles de acción cuando observa que los niños agotaron o están detenidos en alguna situación.
- Verbaliza y socializa lo que va sucediendo.
- Observa las acciones de los niños y trata de comprender el sentido de dichas acciones sobre los objetos para intervenir siguiendo su modo de pensamiento.
- Juega junto con los niños y cerca de ellos.
- Contesta las preguntas que le van haciendo antes, durante y al final de la actividad.
- Ayuda a los niños a pensar cómo hicieron para producir las acciones a fin de tenerlas en cuenta en las futuras actividades y avanzar a partir de estas primeras ideas y descubrimientos. En este sentido, puede ser que los niños soliciten objetos que no tuvieron y que podrían haber mejorado o facilitado el cumplimiento de sus objetivos.

1.2. El juego de construcción y los "modelos"

Una de las características que tiene el juego de construcción es que permite desarrollar conductas flexibles y variables. Los niños cuentan con la posibilidad de explorar las diferentes propiedades combinatorias que tienen sus acciones sobre los objetos y resolver así los problemas que se le presentan de una manera más creativa y eficaz (Sarlé, 2005: 73-75).

En este sentido, los juegos de construcción ofrecen una posibilidad que no poseen los otros tipos de juego porque facilitan la invención a partir de la combinación de objetos. Por esto, es un juego tan fascinante que atrapa a los niños y también a los mayores. Es un juego que les permite operar con objetos, dominarlos y expresar sus pensamientos acerca de los artefactos y escenas que crean al construir.

¿Qué puede hacer la escuela acerca de este tipo de juegos?

Principalmente, dos cosas:

a) brindar variedad de objetos sobre los cuales construir y

b) enriquecer la experiencia de los niños para potenciar su imaginación.

a. Dotar de contenido a la imaginación

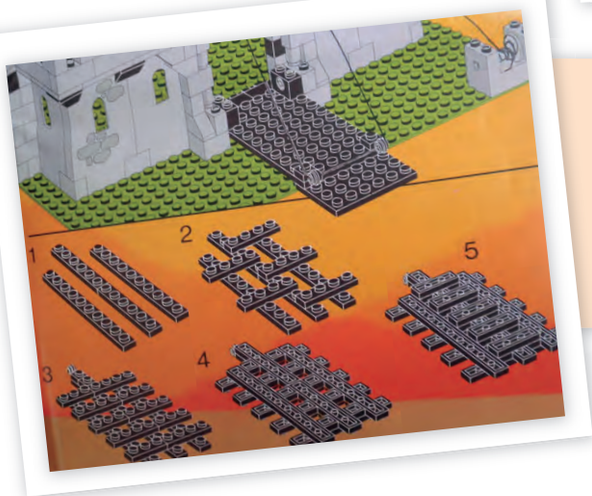
En primer lugar, se debe tener presente que el juego es un modo de usar la imaginación. Al imaginar, los niños crean situaciones sobre las que desarrollar el juego. La imaginación tiene la capacidad de combinar experiencias propias y ajenas, y construir una nueva forma de ver la situación. Cuando les ofrecemos a los chicos posibilidades de conocer cosas nuevas, ampliar su experiencia. Por ejemplo cuando vamos a la plaza, observamos nidos, actuamos sobre los objetos pero también cuando contamos cuentos, miramos imágenes, describimos situaciones, artefactos, etc. Le damos posibilidades de imaginar, de potenciar su capacidad de construir escenas/situaciones que luego internalizarán para jugar.

Ahora bien, la imaginación no sólo se nutre de la experiencia sino que tiene la posibilidad de ampliarla, de ir más allá de la experiencia. El hombre tiene la capacidad de imaginar lo que nunca ha visto. En este sentido, la imaginación se apoya en la experiencia pero también se desliga de ella, la supera y la desborda. Con esto, podemos afirmar que la experiencia también se apoya en la imaginación en tanto que el mundo imaginario, que tiene como punto de partida esa experiencia, la supera ampliando el horizonte de nuevas experiencias. Esto, que parece muy difícil de pensar es sumamente cotidiano: conocemos el mundo que nos rodea y, a la vez, creamos otros mundos tanto simbólicos como materiales, combinando ideas propias, de otros, imágenes surgidas de relatos, sensaciones, etc. En nuestro universo simbólico, por ejemplo, existen seres como las sirenas, los duendes y las hadas que no tienen existencia "real" y, sin embargo, ocupan un lugar en ese universo y se entrelazan con las experiencias reales y concretas del mundo en el que los niños se manejan. Como dice el refrán *"las brujas no existen pero que las hay, las hay"*.

Del mismo modo, en ese interjuego entre experiencia e imaginación se hace posible la "creación" de objetos materiales que pueden asumir la forma de máquinas, herramientas, obras en general que transparentan ese mundo creado "en nuestra mente". La experiencia nutre a la imaginación, y la imaginación potencia y habilita nuevas exploraciones y experiencias.

En el caso del juego de construcción al armar, combinar, montar y construir, se siguen tres tipos diferentes de imágenes o modelos:

Modelos del mundo real: las casas, los puentes, los caminos y los túneles que conocemos porque los hemos visitado, recorrido o simplemente observado en ilustraciones, películas o fotos.



Modelos "reglados" que a modo de instructivo nos indican cómo deben combinarse ciertas piezas para alcanzar un producto específico. Pensemos en el caso del aeromodelismo o las instrucciones de algunas cajas de Lego.

Modelos "mentales" propios del sujeto que inventa artefactos siguiendo sus propias ideas y explicaciones de cómo son o podrían ser las cosas; un modo de operar más cercano a la escultura y el arte.

Desde esta perspectiva, los juegos de construcción suponen descubrir las propiedades físicas y externas, así como una conjunción entre la experiencia de los niños y el diseño del objeto que modela cierta mirada sobre el mundo. El uso que los niños hacen del objeto está enmarcado en el mundo social en el que se mueven y los diferentes usos que se hacen del objeto y que guarda relación con las experiencias de partida con que cuentan los niños. El sentido que le asigna los niños al jugar está inscripto en un marco de referencia social. Por esto, el significado es convencional y, en parte, compartido con los otros niños de su salón de clase, que le permite intercambiar puntos de vista sobre esos objetos (Sarlé, 2006).

Los niños al construir imitan, copian o repiten estructuras ya realizadas y, además, reelaboran su experiencia y edifican realidades nuevas. Son los objetos sobre los cuales operan y la posibilidad de construir esa experiencia en el tiempo y en el espacio, con otros, los que permiten que los niños combinen y creen.

b. Ofrecer objetos

Los materiales y objetos que se utilizan para construir son herramientas/ objetos culturales (Sarlé, 2006; Sarlé y Rosas, 2005) que; según sus características, la forma en que se presentan en diseño, cantidad o calidad y el contexto en que se los sitúa; le permite a los niños interactuar con ellos de diverso modo. Los objetos provocan un tipo de experiencia que es a la vez **física** (los objetos tiene ciertas propiedades y reaccionan en función de ellas) y **cultural** (son objetos artificiales -cajas, bloques, tubos, etc.- producidos por alguien con una finalidad especifica con un significado asignado dentro de una cultura que puede, por medio del juego, alcanzar otros significados de tipo subjetivo).

Al jugar con estos materiales, los niños los utilizan y producen nuevos objetos. Como ya señalamos, el juego de construcción crea un nuevo producto que es "fruto de la imaginación de los niños". Pero este producto no surge de la nada: la imaginación está **respaldada** por los objetos y por los **modelos** que guían u orientan la construcción (tanto en el sentido de ideas interesantes como de modelos reales como una casa, torre, edificio, puente, etc.). En otras palabras, actuando sobre ciertos objetos y combinándolos, los niños crean otros objetos.

c. El lugar del maestro

El rol del maestro es clave a la hora de enriquecer los temas/modelos para jugar y los tipos de objetos para construir. Esta doble dependencia (del modelo y del objeto) obliga, de alguna manera, a los niños a conducirse de una manera racional y consciente en el marco del juego. Es así que, una actividad que en principio es espontánea y auto-regulada, se transforma en consciente y voluntaria. Estos dos atributos son esenciales a la hora de considerar la construcción del conocimiento y marcan la diferencia entre el juego como actividad propia de los niños y el juego en contextos escolares (Sarlé y Rodriguez, 2005). Veamos esto en un ejemplo:

La actividad tuvo lugar en una sala de 4 años del EJI Nª 5 "El Principito" (Clorinda, Formosa). La maestra del turno tarde, Patricia, les propuso un día a los chicos construir "Laberintos". Aquí surgió el primer problema, ¿Qué es un laberinto? La respuesta no estaba en los libros de cuentos así que buscaron en el diccionario:

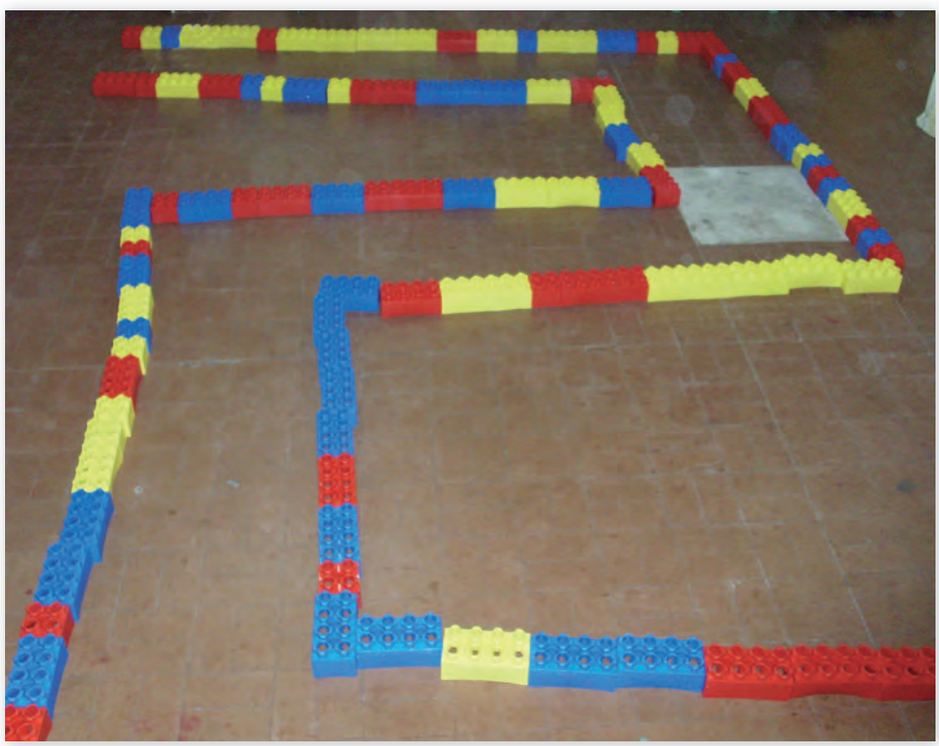
> Laberinto: Camino sinuoso que se recorre y del que es muy difícil encontrar la salida.

La propuesta fue entonces armar un laberinto con los bloques de la sala. A partir de las imágenes tomadas por la maestra, reconstruimos la secuencia de la actividad.

1. Primero se corrieron las mesas y sillas para dar lugar a la construcción del laberinto y se eligieron los materiales: bloques de encastre grande.

2. La primera acción de los chicos fue alinear los bloques; luego volvieron a la definición y explicaron qué quería decir “sinuoso” y modificaron el camino recto.

3. Entre todos reubicaron los bloques y definieron dónde estaba la salida y la llegada.



4. Así quedó el laberinto.

5. Una vez armado, lo recorrieron de diferentes maneras: caminando, saltando y en cuatro patas.

6. Finalmente lo dibujaron en el pizarrón.

Este sencillo ejemplo muestra la forma en que una propuesta del maestro (traer la palabra laberinto) desencadena una serie de posibilidades: buscar su significado, intentar armarlo, confrontar lo armado con la definición, re-armarlo para responder a la definición encontrada (modelo real), sistematización (dibujo). Nuevamente juego, contenido, mediación del maestro y sistematización, se entrecruzan en la tarea de enseñar.

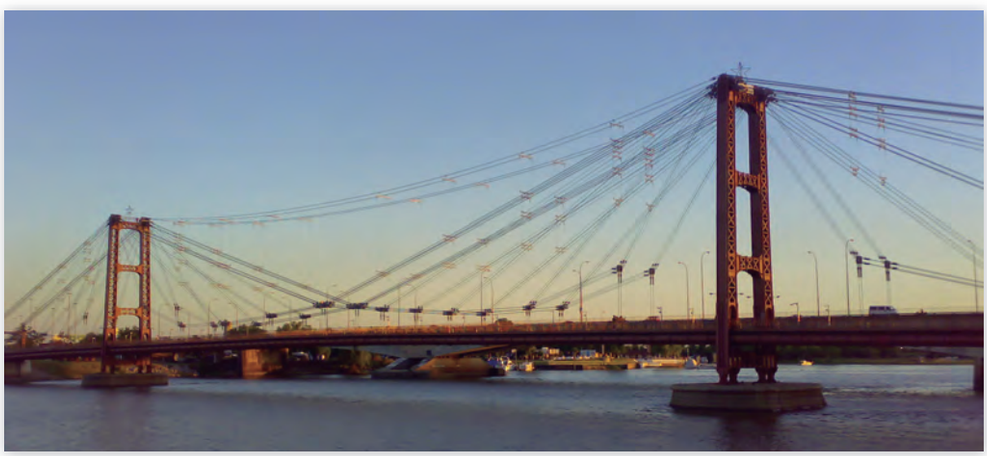
2. Proyecto "Caminos, puentes y túneles"

A partir de lo que venimos planteando, en este Proyecto vamos a implementar, por un lado, juegos tendientes a conocer propiedades de los objetos y, por el otro, juegos orientados a *jugar* a construir. En algunos momentos, estos dos tipos de actividades se van a entrecruzar, es decir que los niños van a explorar propiedades y al mismo tiempo van a construir.

Armar puentes, caminos o túneles presenta desafíos diferentes para los niños:

- Los **Puentes**: son construcciones, por lo general artificiales, que permiten salvar un accidente geográfico o cualquier otro obstáculo físico como un río, una cañón, un valle, una vía de ferrocarril, etc. El diseño de cada puente varía dependiendo de su función y de la naturaleza del terreno sobre el que es construido, entre otros factores.
- Los **Túneles** son obras subterráneas de carácter lineal, cuyo objetivo es comunicar dos puntos.
- Los **Caminos** (rectos o sinuosos; asfaltados, de ripio o tierra; etc.) son vías de dominio, traslado y uso público, proyectadas y construidas fundamentalmente para la circulación de diferentes medios de transporte (autos, camiones, ómnibus, bicicletas, etc.). En ocasiones están adaptados al tipo de ruedas que tienen los transportes, como los rieles del tren.

El hombre, además de construir para usos específicos, dota a esas construcciones de una estética particular.



En este Proyecto se articulan contenidos de diferentes áreas disciplinarias: conocimientos del ambiente natural y social, formas en que el hombre resuelve los problemas que le plantea el medio; la creación de artefactos y construcciones; la tecnología y las transformaciones de los objetos; el uso de maquinarias; la relación entre la construcción y el ambiente o contexto en el que se emplaza; etc.

2.1. Fuentes de información

El Proyecto se apoya en actividades no lúdicas para acceder a información variada y adecuada sobre los contenidos abordados. Para ello, es indispensable consultar diferentes **fuentes de información**. Podemos identificar cuatro alternativas de acceso a información que deberíamos tratar de garantizar a lo largo de un proyecto:

a. Lectura por parte del maestro.

b. Exploración de textos por parte de los niños.

c. Experiencias directas (visitas, recorridas por lugares cercanos a la escuela, otras).

d. Consulta a informantes clave.

Es necesario consultar fuentes que nos acerquen **ideas/modelos sobre el tipo de construcción** que se intenta producir en este caso:

- Los textos informativos (enciclopedias, revistas, diccionarios, etc.) resultan imprescindibles para conocer otras realidades e indagar sobre las formas de construcción.
- La riqueza cultural de cada comunidad que ingresa a la escuela en la medida en que **abrimos las puertas y salimos del Jardín**. Los niños y sus familias pueden contar o recabar información sobre las diferentes formas en que se sortean los obstáculos naturales propios de la zona. Los puentes que cruzan los ríos, las acequias y canales; los diferentes tipos de camino (ripio, tierra o asfalto); la diferencia entre sendero, huella y calle; la presencia de acueductos o túneles, etc.; ponen en evidencia las acciones y trabajos de los hombres para resolver problemas y facilitar los traslados. También permiten comprender el entorno y sus costumbres.

Junto con estas fuentes, es imprescindible prever también la acción/exploración intencional sobre los objetos para producir ciertos efectos. Para esto necesitamos:

- Observar y descubrir en la escuela, en la casa de los niños o en el barrio la forma en que aparecen los planos inclinados; cuándo, dónde y cómo se usan palancas, poleas y engranajes; los sistemas para abrir y cerrar puertas; los broches, las cuñas, el criquet del auto; etc. Estos son buenos ejemplos de artefactos inventados por el hombre para solucionar problemas prácticos.
- Contar con diferentes tipos de materiales que puedan ser combinados entre sí para armar, desarmar, probar reacciones o efectos especiales; visitar la plaza, jugar con el tobogán y el sube y baja, inventar balanzas, etc.

- Entrevistar a informantes claves permite comprender el uso de aparatos simples (ejemplo, polea). En las distintas comunidades o barrios pueden existir personas con muchos conocimientos sobre los diferentes temas. Por ejemplo, carpinteros, albañiles y plomeros. Algunos podrían acercarse al Jardín; a otros podríamos ir a visitarlos y observar cómo trabajan. **Las visitas y las entrevistas permitirán verlos actuar, conocer algunas de las herramientas o instrumentos que usan, diferenciar términos o vocabulario específico según cada oficio, etc.**

Estas propuestas tienden a generar experiencias sustantivas y relevantes en relación a la temática potenciando los conocimientos y las experiencias de los niños antes del desarrollo del Proyecto. Es responsabilidad de la Educación Inicial brindar experiencias ricas para todos los niños más allá de su condición social y su origen, para superar las desigualdades en materia de calidad educativa

2.2. Desarrollo del Proyecto

Nos proponemos generar un Proyecto de juego en el que se trabaje la indagación de las propiedades de los objetos y del juego de construcción. Es por eso que haremos referencia a las obras que los hombres realizan para resolver necesidades de traslado y transporte con la intención de recrearlas a través del juego.

La mirada reflexiva sobre **"Caminos, puentes y túneles"** representa un desafío para pensar las posibilidades creativas que la exploración de los objetos nos ofrece. Para cada uno de ellos (caminos, puentes y túneles) abriremos algunas actividades, mostraremos ejemplos de propuestas realizadas por docentes y, fundamentalmente, plantearemos preguntas y categorías para pensar y observar el juego de los niños. Esto resulta una condición imprescindible para que cada maestro pueda ampliar la propuesta de enseñanza y enriquecer el aprendizaje de sus alumnos.

Los invitamos entonces a acompañarnos en este nuevo recorrido.

a. Conozcamos más acerca de los caminos, los puentes y los túneles

El abordaje de los temas que se tratan en el Proyecto requiere de buscar información y de exponer las experiencias que el maestro propone para profundizar los conocimientos de los niños y para garantizar, de este modo, un manejo de saberes equivalente para todos los que participan en él.

En este sentido, tal como venimos señalando, es necesario consultar diversas fuentes de información para sistematizar las alternativas y los recursos disponibles, y para hacer que la temática en cuestión se transforme en objeto de interés e indagación para los chicos.

Algunas opciones de fuentes para consultar son las siguientes:

- Textos informativos acerca de caminos, puentes o túneles.
- Búsquedas de información en Internet, en particular Wikipedia.
- Libros turísticos que tengan imágenes de puentes famosos.
- Folletería turística de las casas de las provincias o de embajadas.

- Revistas especializadas de urbanismo o arquitectura, folletos de venta de camiones, hormigoneras, maquinaria agrícola, materiales de construcción en los que se pueda observar caminos.
- Recorridas por la zona geográfica próxima (y un poco más distante) para observar y analizar aquello que tenemos cerca: “hacer visible lo cotidiano”. Se puede filmar o sacar fotos.
- Programas de TV o documentales en los que aparezcan ciudades, canales o rutas que puedan ser útiles para comparar diferentes modos de resolución o modelos de puentes, caminos y túneles.
- Planos, bocetos o mapas de rutas.
- Reproducciones de obras de arte y catálogos de galerías donde aparezcan calles caminos, puentes y túneles.

La propuesta de interacción con las fuentes considera la posibilidad de que cada niño tenga un acceso directo a la información y que no siempre esté mediado por el maestro. Si bien es cierto que dada la edad de los niños, se torna difícil el acceso a los datos que las fuentes brindan, también es cierto que es fundamental que no siempre sea el docente quien transmita o “muestre” la información. Es importante que los niños participen de momentos de “encuentro”, de primera mano, con las enciclopedias, los libros, las revistas y los folletos pudiendo ellos mismos realizar intentos de análisis, interpretación y aproximaciones a la información. Se debe garantizar la exploración de textos por parte de los niños, tal como se plantea en las propuestas de alfabetización inicial para la Educación Inicial.

La posibilidad de participar de otro tipo de propuestas basadas en los aportes de las distintas fuentes de consulta resulta esencial para lograr una aproximación más cabal a la temática. Por este motivo, resulta interesante generar experiencias que promuevan alguna elaboración del material. Ejemplos de este tipo de actividades son:

- Sistematizar en cuadros los datos conseguidos.
- Armar carteleras con imágenes y textos (con flechas o sin ellas) que permitan que los otros estén al tanto de las búsquedas a las que se encuentran abocados.
- Graficar, dibujar y pintar los puentes que vieron en las imágenes.
- Proyectar futuras construcciones armando afiches en los que se anticipen primeros bocetos, diseños, materiales y modos de resolver problemas.
- Realizar recorridas por caminos o rutas próximas, mirar las acequias, las zanjas (si existieran); caminar sobre o debajo de los puentes.
- Dibujar lo que vemos desde diferentes perspectivas: el puente desde abajo, la ruta desde el puente, el camino desde la lomada o el paisaje que se ve desde el puente. Registrar el recorrido de un tren cercano o la lancha-colectivo.
- Realizar picto-mapas (mapa dibujado a escala relativa, próxima pero subjetiva): el recorrido del Jardín al monte; de la casa de los niños al Jardín o del Jardín a la ruta.
- Registrar con fotografías, observarlas y analizarlas en la sala.

b. Los caminos

A diario los niños recorren diversos caminos para llegar al Jardín. Algunos van caminando por las veredas de las cuadras que separan sus casas de la escuela. Otros en cambio, llegan en auto, bicicleta o motoneta. Algunos caminan larguísimas distancias por caminos de tierra con pronunciadas cuestas que hay que subir y bajar con esfuerzo; otros ven la escuela desde la ventana de sus casas, salen, corren por el campo o el monte y llegan a la escuela.

Existen caminos de asfalto por donde pasan autos a gran velocidad, caminos de tierra por los que no pasa nadie; caminos o senderos en los que los autos no pueden pasar; caminos peligrosos por los que las personas no deben caminar; los hay de todo tipo y están allí, alrededor, sólo hace falta volver la mirada para verlos.

Camino a la Escuela 570, Aristóbulo del Valle, Misiones

Camino a la escuela... Fontana, Chaco.

Transformar los caminos, las pistas y las rutas en objetos de indagación nos permite, además de abordar desafíos propios del juego de construcción, plantearnos algunos interrogantes ligados a cuestiones tales como:

- Las distancias.
- Las pendientes.
- Las diferencias en los trazados.
- Las velocidades.
- Los colores de la tierra.
- Los cambios que se producen en los caminos, en algunas zonas. Por ejemplo, “antes” era de tierra y “ahora” es de asfalto; “antes” estaba anegado, luego fue arreglado y es transitable.

Estos podrían ser otros ejes a tomar en cuenta para pensar desarrollos de trabajo con distintas propuestas concretas. A continuación, les presentamos opciones posibles.

Caminos largos, caminos cortos

Pensar la cuestión desde la perspectiva de la longitud de las construcciones nos permite trabajar de manera significativa, por un lado, algunas situaciones vinculadas a la medición y las distancias y, por otro, obliga a centrar la mirada en los materiales con que se cuenta para construir el modo de tomar las decisiones más acertadas para aprovechar al máximo las características de los mismos.

Si el desafío, por ejemplo, es hacer el camino más largo posible con una cantidad determinada de objetos (bloques, cajas y tubos), seguramente tendrán que tener en cuenta el modo de disponerlos para que cubran la mayor distancia posible. Será necesario atender a la longitud de los lados para orientar cada elemento en ese sentido en la construcción.

Se podrá proponer búsquedas de modalidades de medición adecuadas para la edad de los niños y que hagan posible la comparación de, por ejemplo, un piolín de un metro que permita demarcar la medida para luego trasladarla, con otro camino construido de manera diferente; o recorrer los caminos dando pasos (Ejemplo, "pan y queso") y registrar la cantidad de pasos para cada uno o bien basarse en el número de baldosas, etc.

La representación gráfica y tridimensional de los recorridos también es una manera de aproximarse al tema:

- Observar mapas, ver y comprender cómo se representan rutas y caminos.
- Marcar algunos recorridos para llegar a la escuela desde algunas casas cercanas.
- Organizar recorridos de un lugar a otro de la escuela y graficarlos.
- Armar maquetas que impliquen una mirada arquitectónica, debido a la tercera dimensión. Desde la cuadra del Jardín, la maqueta puede ir creciendo, hasta "mi barrio", "mi ciudad" o "mi pueblo". O bien, buscar recortes como la zona de la feria; el paso a otro país (como es el caso de Clorinda, hacia Paraguay); la zona ribereña, o el embarcadero; el sector donde los artesanos cortan las cañas para trabajar (Fontana), etc.

Jardín N°34, Resistencia, Chaco.

Las actividades anteriores hacen posible la construcción de maquetas que representan los recorridos cercanos a la escuela que pueden ser identificados por los niños. Así, ubicando a la escuela como punto de referencia, pueden trazarse las calles o caminos aledaños, los comercios, casas de compañeros o maestros, el monte (si lo hubiera), plazas, la zona donde pasa el tren, el embarcadero de la lancha-colectivo, etc., pudiendo, a partir de aquí, jugar en la maqueta con autitos, balsas y muñecos.

Caminos rectos, caminos sinuosos

Escuela Satélite N° 370, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Construir el camino más largo posible para recorrer una distancia determinada puede ser una consigna de partida que oriente la construcción hacia otras direcciones.

Pensar que una misma distancia puede ser recorrida por caminos cortos o caminos largos no suele ser un problema que los niños se planteen por sí solos. Si el maestro designa dos puntos entre los cuales median algunos obstáculos, el trazado de los caminos obligatoriamente incluirá rodeos que pongan en discusión las características de los caminos sinuosos y sus diferencias con los caminos rectos.

Las propuestas pueden surgir a partir de preguntas tales como:

- ¿Cuál es el camino más corto que pueden construir entre la ventana y la puerta de la sala?
- ¿Cómo hacemos para llegar con los camiones de un punto de partida a otro habiendo obstáculos en el medio, como una calle cortada?
- Vamos a construir tres caminos que partan de puntos diferentes para llegar a un mismo lugar. No podemos mover los muebles, mesas y sillas de la sala. ¿Cuál es entones el camino más corto? ¿Cuál es el más largo?

Escuela Satélite N° 370, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Caminos para autos

Construir pistas para autos suele ser una propuesta frecuente que despierta gran aceptación y entusiasmo en los niños de estas edades. Una mínima variación puede generar un desafío diferente que pone a los niños en situación de tomar nuevas decisiones. Atender a las características de los vehículos que circularán por los caminos genera construcciones muy diversas que responden a dichas exigencias.

a. Caminos para autos pequeños

Escuela Satélite N° 370, Aristóbulo del Valle, Misiones.

La selección de materiales está relacionada con las dimensiones de los autos.

Los movimientos de la mano y la actitud corporal señalan las demandas de ajuste en las coordinaciones motoras para poder dar respuesta a la consigna.

Esta propuesta no requiere de grandes espacios, puede realizarse sobre la mesa y con materiales variados como podrían ser maderitas pequeñas, cajitas, cartones, etc.

b. Caminos para estos camiones

El tamaño de los vehículos "impone" requerimientos a los cuales adaptarse. Funcionan como restricciones que disparan a nuevas búsquedas de soluciones.

En este caso, la forma y tamaño de las cajas determina de algún modo que las mismas se constituyan en el propio camino y no en sus límites.

Esto generó la necesidad de crear pequeñas rampas para lograr que los camiones avancen por el camino.

Una serie de “blisters” aportados por la maestra resultó una solución adecuada para generar una suerte de rampa que hace posible la circulación.

El ancho que le dieron al camino permite que circulen dos camiones al mismo tiempo, pero limita la posibilidad de crecer a lo largo.

Los niños lograron darle continuidad al camino construido con un desvío lateral que les permitió bajar por un nuevo plano inclinado, aunque el radio de giro resultó demasiado restringido para el tamaño de los camiones.

Escuela Satélite N° 370, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Caminos para que los autos se desplacen solos

Como todos sabemos, las pistas o caminos con pendientes resultan propuestas interesantes para los niños, que no pierden oportunidad de dejar caer un autito o cualquier objeto por el plano inclinado del tobogán o por un sube y baja. La autonomía del objeto en el desplazamiento, la cinética o movimiento, y la velocidad que adquieren en el deslizamiento, generan en ellos un gran interés.

Resolver la cuestión de los desniveles obliga a los niños a pensar en los planos inclinados y las rampas que hacen posible el pasaje de una superficie a otra cuando se encuentran a diferentes alturas.

Al plantear la cuestión de los planos inclinados, se entrecruzan con el juego de construcción aspectos tales como:

- Diferencias de alturas.
- Relaciones entre altura de los planos y ángulo del plano inclinado.
- Relaciones entre el ángulo del plano inclinado y las posibilidades de desplazamiento.

Algunas propuestas para trabajar podrían ser:

- Los planos inclinados en el jardín: organizar una recorrida con elementos tales como autitos, cilindros o pelotitas, buscando planos inclinados o un desnivel en el terreno, la baranda de una escalera, una rampa de ingreso, y preguntarse ¿por cuál se deslizan con más velocidad? ¿De qué depende que sean más veloces?
- Con un cartón grande se puede generar un plano inclinado, poniéndolo sobre la escalera, o utilizándolo para nivelar la superficie del terreno con el objeto de facilitar el deslizamiento; luego se puede tomar fotos y filmar cómo se desplazan los objetos.
- Armar un circuito de cartón uniendo la parte central de los rollos de papel cortados al medio de modo que circulen bolitas o pelotitas.

- Con los rollos de papel (o material similar) como base, armar una suerte de carro para hacerlo desplazar en el plano inclinado.
- En la sala armar caminos con desniveles para los autos. Con cartones y cinta adhesiva armar rampas que vayan de la mesa al suelo, de las sillas a la mesa, etc. Además, podría armarse un gran circuito en altura utilizando mesas y sillas vinculadas entre sí a través de cartones que las unan a modo de rampas.
- Deslizar un auto sobre una rampa y saltar (o sortear) el lago (representado por ejemplo por una palangana y un poco de agua).
- Con tablas de madera y bloques proponemos armar caminos para los autitos: variando la altura del punto de partida se puede experimentar las diferencias en la velocidad de desplazamiento que adquieren los autos si el ángulo del plano inclinado varía.
- Armar un circuito para que los autos lleguen solos a un estacionamiento, ¿cómo evitamos que los autos se despisten?

c. Puentes

Escuela *Capullito de Algodón* Sala 5 años T. T., Clorinda, Formosa.

Los puentes se construyen para sortear obstáculos que no pueden rodearse y unen lugares que serían inaccesibles sin su existencia. En general son aéreos los que posibilitan la circulación tanto sobre el puente como por debajo y, muchas veces, hacen posibles cruces entre vehículos de diferente tipo. Los puentes unen, vinculan y comunican. Si bien hay puentes "ocasionales" logrados con ramas de grandes árboles; la mayoría de las veces estos fueron hechos por personas.

Hay puentes que cruzan ríos o rutas. Hay puentes larguísimos, puentes que cuelgan; puentes peatonales, ferroviarios, para vehículos; puentes que demarcan el cruce de frontera; puentes peatonales sobre los ríos para pasar de una isla a otra, o de una isla al continente; puentes para animales o de diseños increíbles. Algunos son inmensas obras de ingeniería que sorprenden por su complejidad: puentes que se levantan para que los barcos grandes pasen, puentes que se abren girando o rotando sobre un eje; puentes con enormes "brazos mecánicos" que desplazan la parte central para permitir la circulación por debajo. Los que resultan más conocidos para los niños son los puentes sobre carreteras que evitan el cruce a nivel de dos rutas, los puentes sobre ríos que permiten unir dos orillas y transitar por arriba autos y por debajo barcos, los puentes por los que transita el ferrocarril, etc.

Los niños suelen realizar complejas construcciones creando obras que reproducen y representan aquellas imágenes que conocen de los puentes y sus funciones. Suelen pensar e intentan manipular variables complejas a la hora de lograr la estabilidad de sus producciones. En sus realizaciones es más frecuente que los autos pasen por debajo de los puentes y no que circulen sobre éstos.

Los desafíos a los que se enfrentan están vinculados con:

- La estabilidad de los pilares.
- La sustentabilidad de las bases.
- La altura del puente.
- La longitud o distancia del puente.

La propuesta de juego cambia según los materiales puestos a disposición para la construcción, los vehículos u objetos que vayan a transitar el puente, la velocidad de tránsito, la definición de puntos predeterminados para comunicar con la construcción, etc.

La propuesta de juego tiene implicaciones sobre:

- El nivel de desafío que presenta el juego de construcción (simple o progresivamente más complejo).
- Las variables físicas en las que los niños necesitan centrarse.
- El mecanismo o modo de resolución del problema que la situación *"construcción del puente"*, puede plantear.
- Las hipótesis que se plantean los niños antes y durante el juego.
- Las habilidades que los niños ejercita.
- La visión general del lugar donde está situado el puente y una visión particular o específica del tipo de puente.
- La anticipación, el diseño, la construcción y la reconstrucción.
- Las vinculaciones con los otros y las múltiples miradas; los intercambios, las interacciones verbales y gestuales.
- Los retos que presenta la concreción de la tarea y los obstáculos a salvar para llevar adelante sus ideas.

Estas características siempre están comprendidas en los juegos de construcción. Un puente se puede construir simplemente con dos bases y una tabla, pero si queremos que el juego "avance" y los niños modifiquen, diversifiquen o encuentren formas diferentes de construir, necesitamos variar las consignas y los materiales para ofrecer diferentes fuentes de experiencias.

La consigna que da el maestro ("construir puentes"), el tipo de material disponible, las experiencias previas de los niños (ya sea con el material o con modelos diversos de puentes), los diálogos entre los niños y con el maestro, forman parte y sustentan el juego. **Durante el desarrollo del juego**, los niños exploran, apelan a lo que saben y, al mismo tiempo, construyen nuevos conocimientos.

Jardín N° 55, Fontana, Chaco.

Veamos algunos ejemplos de propuestas para trabajar en la sala.

Para construir puentes

Es importante tener presente que la construcción de obras que representen puentes requiere de materiales que incluyan piezas largas para la parte superior de los mismos. Del mismo modo, es recomendable contar con piezas que puedan funcionar como pilares del puente. En ambos casos, también puede significar un desafío interesante, reemplazar esas piezas por distintos elementos de la sala.

Las posibilidades de construir puentes son muchas y, tal como sucede en cada propuesta de juego de construcción, la complejidad, el tipo de desafío y la fisonomía de las actividades dependen del material que se ofrezca para el trabajo y la consigna concreta del maestro.

Si el material ofrecido es de encastre, el desafío será lograr la parte superior del puente a través de la unión de muchas piezas pequeñas, así como también construir bases sólidas para sostener la construcción. Si contamos con bloques de madera, habrá que cuidar especialmente la cuestión del equilibrio, las bases de sustentación y la estabilidad de la construcción.

La variación de los materiales amplía el espectro de experiencias ofrecidas y pone a los niños en situación de superar, cada vez, obstáculos diferentes.

Así, armar puentes con bloques, con tablas, con elementos de la sala, transformando, por ejemplo, la mesa en puente, o tratar de armar puentes con cartas (con piezas de dominó o maderas), pueden ser propuestas que generen búsquedas diferentes por parte de los niños y los obliguen a desplegar distintas estrategias de resolución y habilidades en cada oportunidad.

Las restricciones en la definición de la utilidad del puente también funcionan como potenciadores de búsquedas nuevas:

- Si, por ejemplo, sobre el puente tienen que pasar vehículos, los niños se verán en la obligación de pensar en rampas que posibiliten a los autos subir a la parte superior; pero ésta no deberá ser muy pronunciada para que los autos logren subir. La tabla o tirante superior, a su vez, deberá ser lo suficientemente ancha como para permitir que pasen autos y el puente deberá continuarse con caminos que permitan su circulación.
- Si el desafío es que, por debajo del puente pasen vehículos o barcos de grandes dimensiones, será necesario que el puente sea lo suficientemente alto para permitirlo.
- Podrían buscarse nuevas soluciones a través de la indagación en la vida real las formas de resolución de este tipo de desafíos. Si se busca información, por ejemplo en Wikipedia, se verá rápidamente que la altura del puente no siempre resulta una solución viable: las pendientes para subir al puente no pueden ser demasiado pronunciadas ya que los vehículos, sobre todos los grandes, no podrían subirlas. Esto propicia que se busquen otras soluciones a partir de la indagación acerca de complejas obras de ingeniería que se han construido para lograr que los puentes se levanten, se plieguen, roten y se abran.

El desafío de incluir esta información en el juego de construcción nos puede llevar a buscar soluciones interesantes, como por ejemplo:

- Lograr que la parte superior del puente se eleve a través de una polea que la sube para dejar pasar el barco por debajo.
- Generar una situación tal en la que la tabla superior se levante haciendo palanca.
- Lograr que uno de los pilares del puente construido rote sobre su eje desplazando la parte superior del puente.
- Que el puente resulte una barrera (con dos brazos, o basculante), se abra en el medio, para permitir pasar por debajo camiones (si es ruta), o barcos de gran porte (si es río o mar).

Jardín N° 55, Fontana, Chaco.

Vemos con claridad en estos ejemplos. la importancia de la intervención del maestro quien, cada vez que hace una propuesta, tiene en sus manos la posibilidad de generar aprendizajes diferentes, en tanto los problemas planteados y las posibles soluciones varían enormemente: construir puentes para los camiones, puentes que no se caigan, puentes como parte de circuitos, puentes que resistan mucho peso, puentes de cartón, puentes para los trenes, puentes peatonales, grandes puentes en la sala con mesas y sillas, etc. En cada una de estas ocasiones se invita a los niños a pensar nuevas estrategias de resolución de problemas, nuevas discusiones para interactuar con los otros y nuevas representaciones para imaginar.

Jardín N° 55, Fontana, Chaco.

d. Túneles

Los túneles, a diferencia de los puentes, no se despliegan en altura sino en profundidad. Son subterráneos, lineales y de construcción artificial. Pasan por debajo de las calles para cruzar una gran avenida, por debajo de los ríos para conectar dos orillas a veces cercanas, pero otras veces increíblemente distantes. También existen túneles ferroviarios que posibilitan a los trenes atravesar montañas o cadenas montañosas inmensas. Otros tienen como particularidad que no sólo sirven para la circulación vehicular y de personas sino también para el transporte de agua. En este caso se denominan acueductos.

Las propuestas anteriormente planteadas para puentes pueden resultar igual de interesantes a la hora de definir opciones de trabajo con los túneles, si se logran adaptar a las diferencias tanto de formato y de función.

Agregamos aquí, a modo de listado, algunas nuevas opciones de trabajo:

Para jugar con trenes, autos, animalitos o muñequitos

- Si se cuenta con un arenero (o con tierra arenosa), podría ser interesante armar con botellas de plástico una suerte de *ducto* sobre el cual podría modelarse una gran montaña de arena que quedaría, de este modo, atravesada por el túnel. Habría que considerar el diámetro de la botella de plástico (una gaseosa tamaño grande o extra-grande) de tal manera que los niños puedan introducir su mano para ayudar a la circulación, y también tener en cuenta la posibilidad de darle cierta pendiente para lograr que los vehículos se desplacen solos o con bastante autonomía, por lo menos en una dirección. Se le podría dar continuidad organizando un recorrido que incluyera caminos sinuosos que rodeen otras montañas, caminos de cornisa para subir a las montañas, etc.
- Podrían realizar grandes maquetas en las que los túneles estuvieran definidos con tubos de cartón. Además se podría armar las montañas con bollos de papel de diarios pegados y pintados.

Para autos pequeños

- Armar maquetas de barrios, pueblos o ciudades que combinen caminos, túneles y puentes.
- Construir túneles pequeños con rollos de papel cortados al medio y/o con botellas cortadas.

Para autos grandes

- Se pueden realizar con bloques de madera o con cajas de cartón desfondadas.
- En este caso, los túneles se pueden recorrer con los autos armados con bloques grandes.

Si consideramos la posibilidad de construir túneles para que pasen los niños podríamos proponer:

- Túneles de sillas para pasar por abajo.
- Túneles de mesas cubriendo los laterales.
- Con cajas grandes de cartón desfondadas y unidas por cinta adhesiva.
- Con todas estas opciones armar un circuito por la sala o el patio y recorrerlo.

Escuela *Capullito de Algodón* , Clorinda, Formosa.

Armar acueductos que permitan ver cómo el agua corre por los túneles puede ser una opción apasionante para los niños. Podemos:

- Hacer circular agua por botellas unidas con cinta adhesiva, analizar la importancia de los declives para que el agua circule.
- Observar los canales, las acequias, los desagües pluviales, las canaletas, las zanjas, los surcos de riego en sectores de huerta o de plantas, existentes en determinadas zonas geográficas.

En este caso, las fuentes de información resultan necesarias para que los niños puedan conocer realidades diferentes a las cotidianas. Así podríamos "rastrear" algunos túneles de nuestro país tales como:

- Túnel Subfluvial Uranga-Begnis que une Paraná (Entre Ríos) con la isla Santa Cándida (Santa Fe). Este túnel va por debajo del agua y lo cruzan vehículos y transportes. Si se observan mapas, podríamos aproximarnos a una comprensión global de la ubicación geográfica del Jardín y del túnel. En folletos turísticos se puede observar el tendido de los túneles, en imágenes, esquemas o infografías.
- El Túnel del Cristo Redentor que une Argentina (Mendoza) con Chile (Santiago). Cuando funcionaba el paso lo hacía en forma subterránea, debajo de la cordillera de los Andes, en ferrocarril. Nuevamente podríamos observar mapas.
- También podríamos ver esquemas y fotos del Eurotúnel, que atraviesa el Canal de la Mancha, uniendo Francia con Inglaterra.

Las posibilidades de trabajo son enormes y, seguramente, durante el desarrollo del Proyecto irán surgiendo ideas que lo harán crecer en propuestas ricas desde el punto de vista del aprendizaje.

Túnel Subfluvial Uranga-Begnis, Paraná (Entre Ríos) - Isla Santa Cándida (Santa Fe).

3. Algunas consideraciones generales sobre la situación didáctica

El sentido de la propuesta

Tal como se aprecia en el Proyecto, **cada una de las propuestas planteadas a los niños se apoya en el juego de construcción como base desde la cual pensar en las propiedades de los objetos**, las relaciones que se establecen entre los objetos y los efectos de las acciones de los niños sobre los mismos. En todos los casos vemos cómo los diferentes desafíos que el juego de construcción les plantea, los obliga a pensar en algunos conocimientos físicos que necesitan manejar para dar curso a la propuesta. Sin embargo, reiteramos, es importante remarcar que el eje no está centrado en el conocimiento de las variables físicas desde una perspectiva conceptual, ni en la posibilidad de enunciación de dichas propiedades. En todo caso, se pretende promover la reflexión acerca de las mismas, para lograr, desde la acción, manipularlas y ponerlas al servicio del propio juego. Nos interesa recordar este tema para evitar que las propuestas se centren en el intento de comprensión y enunciación de principios físicos y se alejen del juego de construcción en sí mismo. La reflexión acerca de los conceptos involucrados puede estar ausente, pero es importante considerar que, dada la edad de los niños, sus posibilidades están ligadas a la propia acción sin que esto implique una construcción conceptual y posibilidades de verbalización y enunciación. Es más, es altamente probable que en muchos casos no logren poner en palabras aquello que, sin embargo, logran resolver mientras juegan.

El sentido de las propuestas en este Proyecto hace foco en que los niños, por ejemplo, puedan modificar el plano inclinado para lograr que el auto llegue más lejos y no necesariamente en que pueda explicar los fenómenos, dar cuenta de las causas o verbalizar sus acciones.

El material

La selección que el maestro hace del material para construir es crucial para garantizar propuestas de enseñanza ricas e interesantes y para brindar así oportunidades educativas de calidad. En este sentido se debe pensar en la relación más propicia entre la consigna sugerida por el maestro y el material seleccionado para que éste la potencie. En este sentido, resulta positivo considerar cuestiones tales como:

- La relación entre el tamaño de las piezas y la obra que se quiere construir.
- La resistencia del material.
- La cantidad de materiales según la cantidad de niños y la dimensión de la construcción.
- El espacio destinado al desarrollo de la construcción.

Las intervenciones del maestro

El mismo sentido formativo, de alto impacto en la riqueza de la propuesta, lo asumen las intervenciones del maestro. Dichas intervenciones encuentran su sustento en la "mirada" atenta y la comprensión por parte del maestro del juego de los niños en el marco de la propuesta. Así, las preguntas que puede formular el docente a lo largo del juego se tornan cruciales para lograr una situación didáctica enriquecedora desde el punto de vista del juego de construcción.

Estas son algunas sugerencias para la toma de decisiones, la formulación de preguntas disparadoras y que guían los modos de intervenir:

¿Cómo miramos el juego de los niños?	¿Cómo intervenimos?
Posibilidades de encontrar soluciones a problemas concretos vinculados a la consigna.	¿Cuál será más largo de estos dos caminos? ¿Tenemos manera de compararlos? ¿Qué podemos hacer para que el camino sea más largo? ¿Cómo resolvemos el problema de que el camión no pasa por el túnel? ¿Cómo logramos que el puente no se caiga cuando pasan los autos? ¿Qué hacemos para que pasen dos autos por la pista?
Modos de resolución de problemas ligados a la estabilidad.	¿Cómo logramos que este bloque no se caiga? ¿Cómo hacemos para que los autos puedan pasar? ¿Cómo logramos que no se desarme el camino al pasar con los autos a velocidad? ¿Este puente puede soportar que un auto pase por arriba? El puente se cae cuando pasan los camiones, ¿cómo podemos resolverlo?
Recursos de los que dispone para resolver problemas de la construcción.	¿De qué otros materiales disponemos en la sala que pueden utilizarse? ¿Cómo fijamos esta base para que el puente no se caiga? ¿Cómo hacemos para que pase este auto tan grande? ¿Cómo resolvemos este desnivel?

La **consigna inicial** resulta de suma importancia para alentar y movilizar el juego así como para promover diversas formas de resolución de los problemas a través del mismo. Algunos ejemplos de buenas y malas preguntas para la propuesta "construir túneles":

- *¿Qué podemos construir con esto?* Es una pregunta abierta, bastante general y ambigua que no estimula la imaginación.
- *Vamos a hacer un túnel, similar al que vimos Subfluvial, que une Entre Ríos con Santa Fe. ¿Cómo lo podemos hacer?* (Mostramos las imágenes que tenemos). La pregunta es analítica y promueve pensar en la construcción total, tomando un ejemplo concreto, que es factible observar.
- *¿Cómo resolvemos que los autos puedan entrar "solos" al túnel?* Presenta un problema que se resolverá construyendo un plano con la inclinación que permita unir un camino con el túnel.
- *¿Cómo hacemos para que salgan rodando del interior del túnel?* Presenta un problema en relación al túnel y la circulación de los autos, que puede no ser visible para los niños; en este caso, será necesario pensar en armar una rampa a la salida del túnel y empujar con la mano desde adentro.

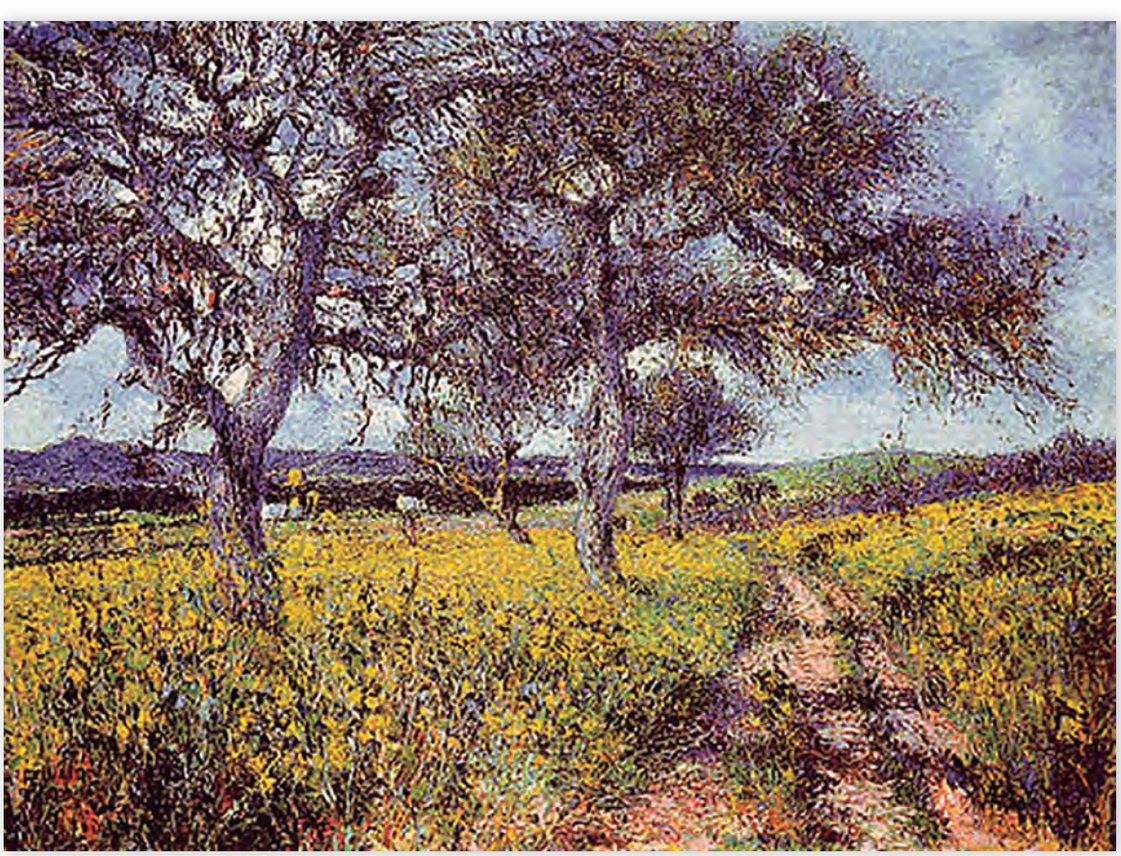
Para finalizar, durante el desarrollo del Proyecto, resulta enriquecedor que los niños logren:

- Apreciar reproducciones de obras de artistas plásticos y que haya "lectura de imágenes" donde aparezcan pueblos, caminos o puentes trabajados desde la mirada propia de los artistas.
- Expresarse plásticamente a través de la línea (lápiz, grafito) o el color (témpera).

Como ejemplos, informamos acerca de algunas reproducciones de obras de arte (figurativas y abstractas) que pueden ser observadas. Aquí algunas de ellas:

- Fortunato Lacámera, *Contraluz; Desde mi estudio*; *Vuelta de Rocha.*
- Eugenio Daneri, *Puente viejo; Paisaje Suburbano.*
- Cesáreo Bernaldo de Quirós, *En el tiempo de los oros.*
- Pío Collivadino, *Riachuelo, La Diagonal Norte; Paseo Colón.*
- Gertrudis Chale, *Últimas casas.*
- Víctor Cúnsolo, *La iglesia de La Boca; Paisaje de La Rioja; El puerto; Vuelta de Rocha.*
- Roberto Aizenberg, *Ciudad engalanada.*
- Miguel Carlos Victorica, *Paisaje de Córdoba.*
- Onofrio Pacenza, *Calle de otro tiempo.*
- Noé Nojechowiz, *El orden de la época.*
- Miguel Angel Bengoechea, *Destilerías*
- Mariano Sapia, *Avenida.*
- León Palliére, *Idilio criollo.*
- Antonio Pedone, *La Huerta.*
- Quinquela Martín, *Puente Ingeniero Huergo, Puente Barracas*
- Vincent Vang Vogh, *Puente de Langlois.*

Lino Enea Spilimbergo, *Figuras en la terraza.*



Fernando Fader, *Sendero florido.*

Alejandro Xul Solar, *Teatro.*

Alejandro Xul Solar, *Ciudá Lagui.*

Fernando Fader, *Primavera callejón.*

Fortunato Lacámera, *La Boca (arriba).*

Fortunato Lacámera, *Desde mi cuarto (arriba).*

Antonio Seguí, *Qué lindo era mi barrio.*

En este documento, el segundo de juego de construcción de la serie, presentamos nuevas propuestas, reflexiones y opciones de trabajo en las salas y las instituciones. Siempre nuestro objetivo central es ofrecer nuevas oportunidades educativas para los más pequeños en el Nivel Inicial y brindarles a los maestros un aporte para achicar las desigualdades vigentes en nuestro país.

Lo hacemos a través de propuestas de enseñanza interesantes para enriquecer los conocimientos de los niños y para incentivar su interés por aprender y para *"desarrollar la capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje"* (Ley de Educación Nacional, Art. 20, inciso c).

Se trata también de propuestas de enseñanza actualizadas desde el punto de vista didáctico que pretenden ayudar a los docentes en la ardua y maravillosa tarea de educar. Esperamos que ustedes continúen eligiendo los mejores caminos para enseñar y jugar y logren construir puentes posibles para unir juego y conocimiento, alegría y responsabilidad, aun frente a las adversidades, en un proyecto colectivo por cumplir con el derecho a jugar y el derecho a una educación de calidad para superar *"las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo"* (Art. 20, inciso h).

4. La implementación del Proyecto: selección de una experiencia

El juego de construcción como escenario del juego dramático

El juego de construcción es un tipo de juego que podemos observar a lo largo de la vida. En un comienzo, apilar y derribar, seguir la trayectoria del objeto pareciera ocupar la actividad de los bebés. A medida que el niño adquiere la función simbólica, el juego se complejiza y los niños construyen "escenarios" a partir de los cuales despliegan un juego dramático. Los objetos se combinan para construir el soporte sobre el que se asienta la acción. Los juguetes son manipulados y los niños alternan entre construir y dramatizar a medida que el guión se va elaborando. Cuanto más conozcan los niños sobre la situación real que están imaginando al jugar, más rico en contenido y mayor será el tiempo que los niños permanezcan jugando. Una observación atenta de los diálogos, del sentido que los niños le dan a los juguetes y las modificaciones que realizan en el escenario, nos permite conocer no sólo el modo en que están comprendiendo la realidad y actuando sobre ella sino también, qué información nueva necesitan que le brinden a fin de enriquecer, potenciar, dotar de nuevos sentidos, al mundo que aparece siendo jugado.

La siguiente situación se registró en la Sala de Nivel Inicial del Jardín de Infantes Nuacleado N° 27 ubicada en la Escuela N° 241, Barrio 25 de Mayo en Clorinda. Clorinda es la segunda ciudad en importancia de la provincia de Formosa, Argentina. Es la cabecera del departamento Pilcomayo. Se encuentra ubicada en la margen derecha de este río y se localiza a 4 km de la frontera con Paraguay. La Ruta Nacional N° 11 (RN 11) atraviesa la ciudad y finaliza en el Puente internacional San Ignacio de Loyola. Es una ruta muy transitada por camiones que llevan gana-do y diversas mercaderías hacia los países vecinos.

.Ingreso al Puente internacional San Ignacio de Loyola. Municipalidad de Clorinda (http://www.clorinda.gob.ar/)

Noticias Formosa
(https://www.facebook.com/NoticiasFormosa/photos/pcb.572530579587335/572530512920675/?type=3&theater)

En ocasiones, como forma de protesta o a causa de algún accidente de tránsito, suelen producirse cortes en el ingreso a la ciudad o en las proximidades del cruce internacional. Largas filas de colectivos, camiones y autos se forman hasta que logra asegurarse nuevamente el paso. Durante el tiempo en que se realizaron las visitas a la escuela, los cortes de ruta eran muy comunes y también el modo en que los transportistas buscaban salvar la mercadería. Nos tocó presenciar cómo los camiones esperaban en los dos extremos del puente y cómo se trasladaba a pie la mercadería. ¡Las propias formadoras de docentes del Proyecto tuvimos que bajar del transporte que nos llevaba desde Formosa, atravesar el arco de entrada a la ciudad y tomar otro transporte hasta el centro de la ciudad!transporte hasta el centro de la ciudad.

El juego comienza de forma individual. Cada niño toma una serie de bloques grande de encastre y une las piezas. De a poco, comienzan a observar lo que hace el compañero y a aparecer las primeras ideas: torres, casas, pistas, tal como se aprecia en las fotos.

La maestra acerca materiales que pueden facilitar el juego. En este caso, los camiones. El juego comienza a transformarse. Se arma la ruta, el arco de entrada a la ciudad, el arco se adapta al tamaño de los camiones. Los niños comienzan a colaborar entre ellos.

Para un observador que no conociera la realidad de los niños, el juego podría no tener sentido: pues no había palabras, ni un diálogo que contextualizara la acción. Sin embargo, el puente, la fila de autos, la subida y bajada de los animales a los camiones, la presencia del puente, los obstáculos (otros bloques o los mismos niños), evidenciaban el sentido que tenía su acción.

¿Qué podría hacer la maestra a partir de esta observación? Probablemente, lo más importante sea ayudar a los niños a verbalizar lo sucedido y tratar de escuchar qué significaba para ellos el corte, la necesidad de cuidar los animales y resguardar la fuente de trabajo, etc. En una sala de 5 años, pueden leerse las noticias del diario, escuchar las diferentes opiniones, pensar soluciones, escribir una carta a las autoridades. El juego está mostrando no sólo cómo los niños procesan la información sino también los focos de su interés y la escuela es un buen lugar para ayudar a pensar críticamente la realidad, dar sentido a lo que escuchan y observan, facilitarles claves para comprender e imaginar posibles soluciones a los problemas.

Bibliografía y normativa

Kamii C. y DeVries R. (1983). *El conocimiento físico en la Educación Preescolar. Implicaciones en la teoría de Piaget.* Madrid: Ed. Siglo XXI.

Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/2006).

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (2004), Ministerio de Educación de la República Argentina.

Sarlé, P. (2005). "Tres características del juego que interesan a la enseñanza en la primera infancia". *Revista de Educación y Cultura.* Bogotá: CEID FECODE, Septiembre de 2005, Edición Nº 69.

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Sarlé, P. y Rosas R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010) *Juego con objetos y juego de construcción - Casas, cuevas y nidos,* de la Serie: *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 2. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Material de distribución gratuita

Organização de Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

unicef
para cada niño

7

Propuestas de enseñanza

El juego en el Nivel Inicial

Juego dramático

Princesas, príncipes, caballeros y castillos

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

unicef

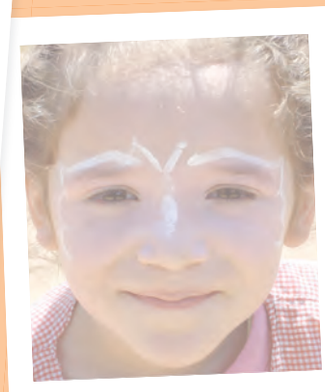
7

El juego en el Nivel Inicial

Propuestas de enseñanza

Juego dramático

Princesas, príncipes, caballeros y castillos



Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

unicef

Dirección editorial
Cora Steinberg, Especialista Educación UNICEF Argentina
Verona Batiuk, Especialista Educación Infantil, OEI Oficina Buenos Aires

Coordinación general
Verona Batiuk

Autoras
Patricia Sarlé
Inés Rodríguez Sáenz
Elvira Rodríguez

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza 7: Juego dramático - Princesas, príncipes, caballeros y castillos

ISBN 978-987-3753-34-3
Segunda edición **febrero** 2020. Argentina

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
buenosaires@unicef.org
www.unicef.org.ar

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Oficina Buenos Aires
oeiba@oei.org.ar
www.oei.org.ar

Edición del material: Verona Batiuk - Damián Atadía

Coordinación de producción gráfica, diseño y armado: Silvia Corral

Fotografías: OEI Argentina

Para citar este Cuadernillo:

Sarlé, P., Rodríguez Saénz, I. y Rodríguez, E. (2019) Serie "El juego en el Nivel Inicial". Propuestas de enseñanza 7. *Juego dramático - Princesas, príncipes, caballeros y castillos.* Buenos Aires: OEI - UNICEF.

El juego en el Nivel Inicial

Juego dramático

Princesas, príncipes, caballeros y castillos

Índice

Prólogo 7

1. Presentación 9

2. Fundamentación de la propuesta 17

2.1. Fuentes de información 20

2.2. La creación de un ambiente lúdico y alfabetizador 21

3. Proyecto de Trabajo 25

3.1. Listado de actividades posibles 28

3.2. Itinerario de propuestas 36

4. Para seguir reflexionando 47

4.1. El tiempo y el Proyecto 47

4.2. El espacio, el ambiente y el Proyecto 47

5. Anexo 51

Ejemplos de cuentos y leyendas 51

Canciones y poesías 61

Bibliografía y normativa 63

Prólogo

La *Convención sobre los Derechos del Niño*, ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, constituye una expresión firme del compromiso de los Estados por garantizar las mejores condiciones para el crecimiento y desarrollo de todos los niños.

En su preámbulo, la Convención reconoce la especificidad de los cuidados y asistencia a los que tiene derecho la infancia.

En este sentido, el derecho de los niños al juego y a las actividades recreativas propias de su edad es establecido expresamente por la Convención en su Artículo 31. Por primera vez, los Estados se comprometen a garantizar que los niños gocen del derecho al juego y al esparcimiento.

Argentina asume este compromiso en la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006. Es objetivo, tanto para el Nivel Inicial como para la Educación Primaria, "promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social".

UNICEF contribuye con esta Serie a impulsar el juego en el Nivel Inicial. Estas páginas se ocupan del juego dentro del contexto escolar. Están destinadas tanto a los equipos directivos como a los docentes de Nivel Inicial y tienen por objeto ofrecer herramientas valiosas para la discusión, reflexión y renovación de las propuestas de enseñanza. Buscan también brindar recursos para planificar la tarea cotidiana en las salas. Toman al juego como objeto de estudio y analizan su valor central como contenido cultural para los niños pequeños, así como su potencial como medio para la enseñanza de otros contenidos. Ayudan a comprender la importancia del rol del docente en la promoción del juego. Ofrecen también el análisis de diferentes formatos del juego y su inclusión en el diseño de prácticas innovadoras, de modo que juego y contenido se entrecrucen de manera permanente.

Con este material queremos colaborar para que cada vez más niños asistan al Nivel Inicial, pero también y fundamentalmente, para que los jardines de infantes ofrezcan propuestas educativas de calidad. Es nuestro propósito que la experiencia cotidiana en los jardines brinde a los niños propuestas educativas ricas y didácticamente adecuadas, para promover su placer por conocer y aprender.

Luisa Brumana

Representante Adjunta de UNICEF Argentina

1. Presentación

El objetivo de la Serie de Cuadernos *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, es brindar itinerarios posibles de actividades que articulen al juego con los contenidos escolares, tomando al primero como eje organizador de las prácticas de enseñanza. En este sentido, el juego en sí mismo, resulta un contenido y no sólo un medio para enseñar contenidos. A partir de la aproximación a diversos formatos de juego, los niños construyen herramientas nuevas para procesar la información y la experiencia que la escuela les acerca, para enriquecer su imaginación y sus posibilidades de comprender el mundo. Jugar se convierte en una **forma de utilizar la mente y una actitud sobre las cosas** que les permite poner a prueba ideas, emociones, iniciativas y experimentar con ellas. (Bruner, 1988).

En este Cuaderno, volvemos a desarrollar una propuesta sobre juego dramático. En el Cuaderno 3 de esta Serie, encontrarán ampliados los desarrollos teóricos que nos permiten conocer y comprender el mundo simbólico que actúa como soporte de este tipo de juego. A continuación presentamos algunos conceptos clave:

¿Qué es el juego dramático?

El juego dramático es un tipo de juego que aparece a partir de los 15-18 meses de vida y tiene como base la posibilidad de sustituir y representar una situación tomada de la experiencia de los niños transformándola en otra a partir de las posibilidades de su imaginación y su capacidad de operar con simbolizaciones.

TODOS los niños pueden jugar de este modo, asumiendo roles o papeles sociales y desarrollando escenas que responden al conocimiento o experiencia que tienen de ese rol o papel asumido.

Los niños NO IMITAN el mundo sino que lo recrean. El juego les permite **ir más allá de lo conocido**, desprenderse de cómo son las cosas para "hacerlas a su manera", dotarlas de sus propios significados. Los niños "usan" la imaginación y construyen una situación imaginada que sostiene el guión dramático o la sucesión de acciones conforme a los roles o papeles sociales que asumen.

¿Qué características tiene?

Para pasar de una situación real a una situación imaginada, los niños tienen que contar con algunos elementos que le permitan **crear la escena, comprender los atributos del rol** que van a interpretar y la secuencia de acciones que conlleva ese rol.

Por eso, es tan importante haber brindado **previamente** al juego, diverso tipo de experiencias que faciliten la construcción del escenario, la interpretación de los roles y la construcción de secuencias o guiones temáticos en torno al argumento.

El juego tiene entonces tres características:

- La posibilidad de asumir un **rol** (***Yo*** *soy un pirata;* ***yo*** *soy la mamá;* ***yo*** *soy el artesano*). El juego les permite involucrarse en esa situación asumiendo un rol que no es el que habitualmente desempeñan.
- La posibilidad de realizar **acciones**, asumir diferentes modos de hablar y de pensar, acordes con el rol asumido (Ejemplo: Las mamás planchan, cocinan, atienden a los bebés, van de compras. Los piratas navegan, esconden tesoros, usan espadas y pelean. Los artesanos modelan, cocinan, decoran y venden sus artesanías, etc.).
- La posibilidad de **jugar con otros** construyendo un juego conjunto que involucre los roles que cada uno asume.

Para que esto sea posible, los niños tienen que **conocer y tener experiencia sobre las características del personaje asumido e imaginar la situación en la cual se desarrolla la acción**. El juego les permite conocer más acerca de ese mundo social o ficcional, conocerlo y apropiarse de sus particularidades

¿Qué se aprende con el juego dramático?

En el juego dramático los chicos aprenden acerca de:

- La situación social que se está representando.
- Los roles y sus rasgos.
- Los problemas y conflictos propios de dichos roles.
- Las actitudes que las personas asumen en el marco de determinadas situaciones.
- La búsqueda conjunta de posibles soluciones.
- La interacción lingüística y la creación de una trama compartida.
- La reelaboración de experiencias personales.

¿Cómo favorece la Escuela el Juego dramático?

La escuela facilita el juego dramático cuando:

- **Profundiza, amplía, enriquece la experiencia de los niños sobre aspectos conocidos de la realidad o ampliando las posibilidades de juego con contenidos y temas novedosos sobre los que se puede jugar** (situaciones de juego de vida cotidiana). Son situaciones del mundo cotidiano: viajar en micro, ir al supermercado, visitar una tienda, ser granjeros, artesanos, doctores, maestros, etc.
- **Acerca conocimiento sobre roles y situaciones que los niños NO CONOCEN por su vida cotidiana y les permite pensar otras situaciones diversas a las ya conocidas** (situaciones de juego del mundo ficcional o contextos lejanos al niño). Son situaciones del mundo fantástico o contextos lejanos: personajes de la literatura como las hadas, los duendes y los brujos; las princesas y los príncipes; los héroes de la televisión (los Power Ranger, Ben10, Drácula, el Zorro, el Hombre Araña, etc.), la vida colonial, los astronautas, los piratas, navegantes o exploradores, etc.

La **variedad de temas** que los niños pueden jugar depende de la experiencia que tienen. De ahí la importancia de **nutrir la experiencia** para que nuevas porciones del mundo puedan ser exploradas, conocidas y recreadas a través del juego.

> La escuela debe ofrecer oportunidades para jugar este tipo de juego.

¿Cómo se puede enriquecer el juego desde la escuela?

En el juego dramático el maestro atiende a tres aspectos:

- Los roles posibles de ser jugados.
- Las posibles acciones que esos roles conllevan.
- El armado de una escena que facilite la construcción de la situación en la que se plantea o se produce el juego.

Para enriquecer los roles:

- Los niños tienen que conocer desde diferentes **fuentes** (cuentos, películas, imágenes, etc.) y **experiencias directas**: cómo es el **personaje/papel social/rol** y cuáles son sus acciones en la situación en la que ese personaje se mueve.
  - Ejemplo: Si **soy** una **princesa**: qué usa la princesa, cómo se viste, dónde vive, con quién dialoga.
  - Ejemplo: Si **soy** un **farmaceutico**, cómo se viste, dón-de trabaja, qué hace en la farmacia (vender medicamentos, tomar la presión, aplicar inyecciones, etc.).

- El personaje debe disponer de una escena/escenario en la cual despliegue sus acciones. La escena supone la presencia de objetos propios del personaje y sus acciones.
  - Las **princesas** viven en los palacios. Los palacios tienen salones de baile, cocinas, tronos, coronas, etc.
  - La **farmacia** es un negocio que tiene remedios, balanza, mostrador, caja registradora, termómetro, aparato para tomar la presión, etc.
- Para que se despliegue la **trama** o **guión** tiene que existir diversidad de roles y de escenarios que faciliten el juego y la sucesión de acciones propias de cada personaje.
  - Princesas, príncipes, damas de compañía, rey y reina, soldados, cocineros, recamara, sala de baile, sala de trono, torre o masmorra.
  - Farmacéutico, enfermos, compradores, zona de venta de remedios, zona para tomar la presión, zona en que se preparan recetas magistrales.

Para jugar **de verdad** a las **princesas** o al **farmaceutico**, los chicos tienen que poseer conocimientos **previos** de las implicancias de cada situación y rol.

En síntesis:

¿Qué hace el maestro?

- Propone situaciones de juego.
- Define temáticas para jugar variadas y enriquecidas.
- Aporta al conocimiento cada vez más profundo de dichas temáticas, recurriendo a diversas fuentes.
- Aporta objetos materiales e ideas que permitan hacer crecer el juego.
- **Juega** asumiendo un rol acorde con la escena que se está desarrollando. No **interrumpe** desde fuera.
- Recapitula con los niños lo jugado a los fines de jugar otra vez mejor, con mayor riqueza lúdica.

¿Que observa el maestro durante el juego?

- El modo en que asumen los papeles sociales/roles que los niños protagonizan para darse cuenta qué nuevos contenidos tiene que aportar.
- El tono afectivo-emocional de los personajes (enojo, alegría, complicidad).
- Cómo usan el espacio y tiempo (ejemplo: materiales o complementos, lugares, duración del juego, etc.).
- Los guiones que se van armando (trama narrativa) durante el juego.
- Las situaciones o incidentes que no aparecen para proponerlos en nuevos juegos o acercar nuevas **fuentes** o informaciones que enriquezcan futuros juegos.

En resumen, el juego dramático tiene como base la capacidad de simbolizar del niño, específicamente a través del juego simbólico:

- Este tipo de juego se nutre de la experiencia de los niños. Tiene como base el **contenido de una experiencia** sobre los diferentes roles y papeles sociales. De ahí que los roles familiares (mamá, papá o hermano) y los personajes de los medios de comunicación social, entre ellos la televisión (robots, superhéroes, etc.), marcan los temas de juego.
- Sin embargo, los niños no quedan "atrapados" por lo cotidiano. El juego les permite **ir más allá de lo conocido**, desprenderse de cómo son las cosas para "hacerlas a su manera", dotarlas de sus propios significados. Los niños "utilizan" la imaginación y construyen una situación imaginada que sostiene la historia, narrativa, guión dramático o la sucesión de acciones conforme los roles o papeles sociales que asumen.

La escuela asume, en este sentido, una importancia fundamental **profundizando la experiencia de los niños sobre aspectos conocidos de la realidad y ampliando las posibilidades de juego con contenidos y temas novedosos sobre los que se puede jugar**. En la medida en que se enriquece el conocimiento que los niños tienen de diferentes aspectos de la realidad (cuando se quiere jugar escenas de la vida cotidiana como la panadería, el almacén, el kiosco de la esquina, la terminal de ómnibus, la escuela, los astronautas, etc.) o del mundo de la fantasía (personajes de cuentos o de la ficción como los personajes creados por Charles Chaplin, la Cenicienta, héroes, etc.) se le da contenido a la imaginación. Esto permite que el juego se diversifique y que el niño pueda explorar sentimientos, comprender motivaciones, descubrir formas nuevas de comportamiento, interpretar situaciones nuevas, etc.

Para pasar de una situación real a una situación imaginada, los niños tienen que contar con algunos elementos que le permitan crear la escena, comprender los atributos del rol que van a interpretar y la secuencia de acciones que conlleva ese rol.

Por eso, es sumamente importante haber brindado previamente al juego, diversos tipos de experiencias que faciliten la construcción del escenario, la interpretación de los roles e identificación de las acciones esperables de los personajes y la construcción de secuencias o guiones temáticos en torno al argumento.

Por su estructura organizativa y por el modo de participación del niño y del maestro, diferenciamos cuatro formas de juego dramático (ver Cuaderno 3, pág. 14):

Tipo de Juego	Estructura del juego	Rol del maestro	Rol de los niños
Juego dramático en pequeños grupos	Este tipo de juego es el que surge cuando la sala asume el formato de rincones o sectores como es el caso del juego trabajo. En particular el sector de dramatizaciones. El escenario, los objetos disponibles, la propuesta anticipada del maestro orientarán el juego. El guión dramático no está determinado. Se construye a lo largo del juego.	Interviene esporádicamente durante el desarrollo del juego ya que la simultaneidad de propuestas en los diferentes sectores es muy demandante. Es importante entonces la observación del juego dramático antes de intervenir ya sea jugando o dando sugerencias o indicaciones.	Cada niño elige el rincón o sector. El rol asumido depende de la escena posible en el rincón. Puede jugar en pequeños grupos o en forma individual.
Juego con escenarios y juguetes	La acción dramática se desplaza del sujeto niño al objeto maqueta-juguete. Esta puede estar sobre la mesa o en el piso. Se organizan diferentes grupos dado que por cada escenario no es conveniente contar con más de tres niños. El guión dramático no está predeterminado. Es el movimiento de los objetos (aún en silencio) el que marca la secuencia de juego. La utilización de “maquetas” o “escenarios con juguetes” es muchas veces el modo en que los niños resuelven el juego cuando están solos o los temas son difíciles para asumir roles. Pensemos en jugar a la granja. En este caso, los niños mueven los animalitos en sus corrales, les hacen hablar, los llevan fuera, etc. Dificilmente (aunque no imposible) sería transformar la sala en una granja.	Interviene esporádicamente durante el desarrollo del juego. Selecciona los objetos y facilita la construcción de los escenarios.	Dados los objetos, los niños construyen “por fuera de sí” el juego. El objeto guía el diálogo y la acción. Los escenarios pueden ser individuales o a lo sumo para tres niños simultáneamente.

Tipo de Juego	Estructura del juego	Rol del maestro	Rol de los niños
Juego dramático como juego grupal	Sobre la base de un tema (el supermercado, los castillos y sus habitantes, la casita, etc.), toda la sala se transforma en el escenario que sostiene el tema. El juego se inicia con la organización del espacio, la selección de materiales, la distribución de roles y la asignación de un período de tiempo para jugar. La escena será más o menos compleja, según la variación de escenarios y la secuencia o guión posible de ser jugado, por ej.: si el tema es "El supermercado", se puede contar con el supermercado y la casa. Esto permitirá asumir roles (comprador, vendedor, repositor, cajero, etc.) y realizar acciones diversas orientadas por el tema (recorrer las góndolas, comprar y pagar, ir a la casa y cocinar, volver al supermercado, reponer la mercadería, etc.).	Asume el rol que facilita el desarrollo del juego. Participa del juego y sostiene el guión a lo largo del tiempo que dura la propuesta.	Dada la situación, se distribuyen y asumen roles en función del tema elegido. Los roles suelen ser complementarios en función de los escenarios.
Juego dramático como juego teatral	Aparecen dos espacios diferenciados: el de la actuación y el de los espectadores. El guión dramático está predeterminado por el cuento, la poesía, o la canción que se dramatiza. En este caso, los niños dramatizan escenas seleccionadas y no todo el relato. El objetivo es representar un fragmento, disfrutar al introducir pequeños cambios según quien asuma el personaje y la tensión que le asigne a la escena. No es propio del juego utilizar esta forma para "galas", "ensayos para actos", etc. De ser asi perderia el caracter lúdico que estamos tratando de rescatar.	Es el director de escena: distribuye los roles, facilita la interpretación y la memoria del guión, señala el comienzo y el fin de la actuación, define los espacios de la actuación y de los espectadores.	Doble rol: algunos niños actúan (actor) y otros observan e interpretan lo actuado (espectador). Los niños pueden decidir actuar o no. Es decir, la actuación es voluntaria.

En todos los casos, el maestro:

- Propone el tema.
- Selecciona los materiales.
- Dispone los escenarios de juego.
- Observa con una mirada comprensiva lo que hacen los niños.
- Interviene en función de las modalidades específicas de cada tipo de jugar (asumiendo un rol, solucionando problemas, acercando materiales nuevos, etcétera).

Como se desprende del cuadro, en la mayoría de las propuestas, el **guión dramático** se construye **durante** el juego a partir de las acciones que desplieguen los niños al asumir los roles y las intervenciones motivadoras que pueda hacer la maestra desde el lugar que asuma en el juego, o los objetos que haya anticipado o incorporado en el desarrollo del juego. En este sentido, el juego dramático **no es una actuación**. Los niños no juegan para ser observados por otros. Esto sólo es así cuando el tipo de juego asume el formato del juego teatral o dramatización y solo en la intimidad del grupo de la sala.

De este modo, diferenciamos las acciones propias del jugar de otras actividades o propuestas que suelen sucederse en la sala con motivo de actos escolares o fiestas de fin de año. Para nosotros, el juego dramático forma parte de las actividades posibles que el maestro realiza a lo largo de su propuesta didáctica. En el caso de los cuadernos de esta serie, el tema elegido se despliega a partir de diversas situaciones de juego dramático. Es un juego que se enriquece en la medida en que el maestro aumente el caudal de información disponible acercándoles a los niños diferentes fuentes (diversos textos, imágenes, músicas, etc.).), proponiendo experiencias directas a través de salidas y disponiendo de escenarios y objetos para jugar.

2. Fundamentación de la propuesta

Esta nueva propuesta basada en el juego dramático, guarda relación con las diseñadas para el Proyecto: "Hadas, brujas y duendes" (ver Cuaderno 3). Ustedes encontrarán grandes similitudes entre el tipo de actividades, su estructura, los modos de desarrollarlas y las sugerencias para cada una de ellas.

Notarán asimismo, que partimos de los cuentos maravillosos, pero abrimos las fuentes de información hacia otros terrenos, dado que éste resulta un tema propicio para trabajar otras cuestiones vinculadas, por ejemplo, con países lejanos, las costumbres sociales ficcionalizadas en la literatura y las diferencias en los modos de vida, la fantasía, etc.

La existencia, aunque lejana en tiempo y espacio, de un mundo palaciego, con familias reales, princesas verdaderas, reinas, reyes y carruajes marca una diferencia en relación con el tipo de fuentes a las que se puede recurrir a los fines de recabar datos que permitan profundizar en la cuestión. Este doble punto de anclaje en la realidad y en la fantasía hace que las fuentes de información se diversifiquen y habilita la posibilidad de poner a disposición de los niños otros contextos de aprendizaje.

Real o fantástico, actual o pasado, sin duda, éste será un mundo distante y alejado de las realidades de los niños destinatarios de estas acciones. Es probable que cada uno de ellos, en mayor o menor medida, cuente con alguna información, conocimiento o contacto con esta temática. Sin embargo es necesario ampliar, profundizar y enriquecer la experiencia de cada uno en relación con este particular recorte de la realidad. Esto implica ofrecer a los niños la posibilidad de aproximarse en forma organizada y sistemática a este mundo desconocido, o escasamente conocido, donde la fuente privilegiada suelen ser las películas clásicas de Disney, haciéndolo un poco más cercano y significativo para ellos.

Desde la **narrativa**, podemos pensar diferentes **fuentes** a las cuales recurrir para ampliar la perspectiva de los niños[1]. Una de las más ricas son los **cuentos maravillosos** ya sea de origen popular como los cuentos de los Hermanos Grimm, (Rumpelstilzchen, La cenicienta, Las princesas bailarinas, etc.), muchos de los cuales están disponibles en la Web (http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/list) o han sido adaptados al cine. También los cuentos maravillosos como es el caso de "Historia de una Princesa, su papá y el Príncipe Kinoto Fukasuka" de María Elena Walsh (disponible en http://www.cancioneros.com/nc.php?NM=9522).

1 En el Anexo les presentamos algunos de estos relatos.

La familia de Felipe V pintada por Louis Michel van Loo en 1743.

La Familia Real Española en la actualidad.

Cámara Oficial del Palacio de la Zarzuela.

Vista exterior del Palacio de la Zarzuela, Madrid, España. Esta es una de las residencias de la Familia Real Española.

Todas éstas pueden ser algunas de las interesantes opciones para aproximarse a perspectivas particulares sobre el mundo de la realeza. La mirada de la literatura aporta, además del disfrute estético de la obra, muy valiosos elementos para imaginar este alejado y casi desconocido territorio. Encontraremos en esta aproximación interesantes apreciaciones acerca de las princesas de los cuentos, los príncipes valientes, los reyes malhumorados y las reinas despistadas, pero lo cierto es que no sólo en los cuentos podemos encontrarnos con estos personajes.

Las reinas, los castillos y los príncipes tienen existencia real, la han tenido en el pasado extendiéndose hasta el presente. Forman parte de la tradición de algunos pueblos y ocupan una geografía.

En algunos casos, es tal la vigencia que la forma de gobierno incluye la monarquía[2] y tanto la moneda como las estampillas se identifican por la figura del rey o de la reina. Incluso algunos detalles de la vida actual de la realeza nos llegan a través de la televisión o por medio de diarios y revistas.

Escudo de la Casa Borbón.

Tenemos también acceso a detalles de la vida palaciega del pasado a partir de la observación de reproducciones de pintores famosos que hicieron retratos de familias reales, de sus fiestas y sus modos de vida. Podemos también acceder a la producción de diferentes músicos que hoy llamamos "clásicos" quienes escribieron obras especialmente compuestas para escuchar en palacio. En este sentido, de existencia real y concreta, tanto pasada como actual, de la realeza, las **fuentes** de información se expanden y pueden incluir no sólo t**extos narrativos** sino también **textos informativos** (enciclopedias, libros de arte, de historia) que acercan una realidad lejana y diferente.

El Proyecto asume fuertemente un recorte de la vida palaciega que se centra y emerge de los cuentos. Hace hincapié en el vuelo imaginativo, el campo ficcional, maravilloso o fantástico, propio del bagaje literario. Sin embargo, resulta de gran riqueza abordar fuentes que nos permitan una mirada sobre el mundo palaciego, más centrado en la realidad, obviando frivolidades y a la vez asumiendo las tensiones o conflictos inherentes a las distintas realidades de vida.

2 No se pretende que los niños se apropien de un período histórico o de una forma de gobierno para relacionarlo-recrearlo con el mundo de la fantasía a partir de determinados datos de la realidad. El trabajo con la fuente que diseña y desarrolla el maestro con los niños, hace visible una faceta de un contexto histórico-social que puede activar situaciones de aprendizaje que resulten significativas para los niños. El niño puede desplegar una motivación intrínseca, una intención y una voluntad lúdica, en la medida en que propiciemos desde variados ángulos el contacto directo, con experiencias concretas, basados en fuentes diversas.

2.1. Fuentes de información

Existen innumerables "puertas de entrada" a la vida en esas realidades tan alejadas de la nuestra. Las posibilidades de obtener información se diversifican y podríamos entonces señalar las siguientes:

- Observar **imágenes** que provienen de diversos portadores (cuentos, revistas, enciclopedias) a fin de comparar vestimentas de princesas europeas, japonesas, griegas. Diferenciar castillos, residencias, diseños de parques, etc.
- Observar **obras de arte**, reproducciones de distintos artistas plásticos sobre princesas, príncipes, castillos. Por ejemplo: Velázquez y "Las meninas"; Goya y "La familia de Carlos IV", etc.
- Mirar **películas** o fragmentos de películas, especialmente si éstas no son especialmente destinadas a los niños (por ejemplo: Amadeus, Crónicas de Narnia, El último emperador, etc.).
- Escuchar **poesías** y **canciones** que hablen de castillos y príncipes (ver Anexo).
- Escuchar fragmentos de **música** clásica (Haydn, Mozart, Liszt); fragmentos de sinfonías (Sinfonía de los juguetes, Haydn; Novena Sinfonía de Beethoven). Escuchar música del medioevo (por ejemplo, Grupo Música Ficta).
- Buscar en las **enciclopedias**, **diccionarios enciclopédicos** y **libros de historia** las formas de vida en los palacios. Diferenciar los juglares y los bufones. Las formas de comunicación en los palacios: las proclamas reales, los edictos, etc. El significado del Mester de juglaría, con sus carromatos recorriendo los pueblos y las aldeas, dando funciones de títeres o marionetas para el pueblo, etc.

(Izq.) *Las Meninas* de Diego Velázquez, 1656. (Arriba) *La familia de Carlos IV* de Francisco de Goya, 1800. Ambas obras se encuentran en el Museo Nacional del Prado, Madrid, España.

Cada una de estas fuentes nos permite observar, descubrir e imaginar: los comportamientos para caminar, saludar, andar a caballo, ademanes, gestos; la música, los modos de bailar, de hablar según cada papel social (reyes, cortesanos y pajes); escenas en palacio; decorados; el tipo de vestimentas y las telas de diferentes texturas que se utilizaban, etc.

El acceso a un abanico amplio de "portadores" o ámbitos de referencia desde los cuales acceder a datos e información, permite al niño ir construyendo, de a poco, una imagen cada vez más completa de la escena social que se está abordando. En todos estos casos, el objetivo está centrado en facilitar la apreciación, la comparación y nutrir la imaginación.

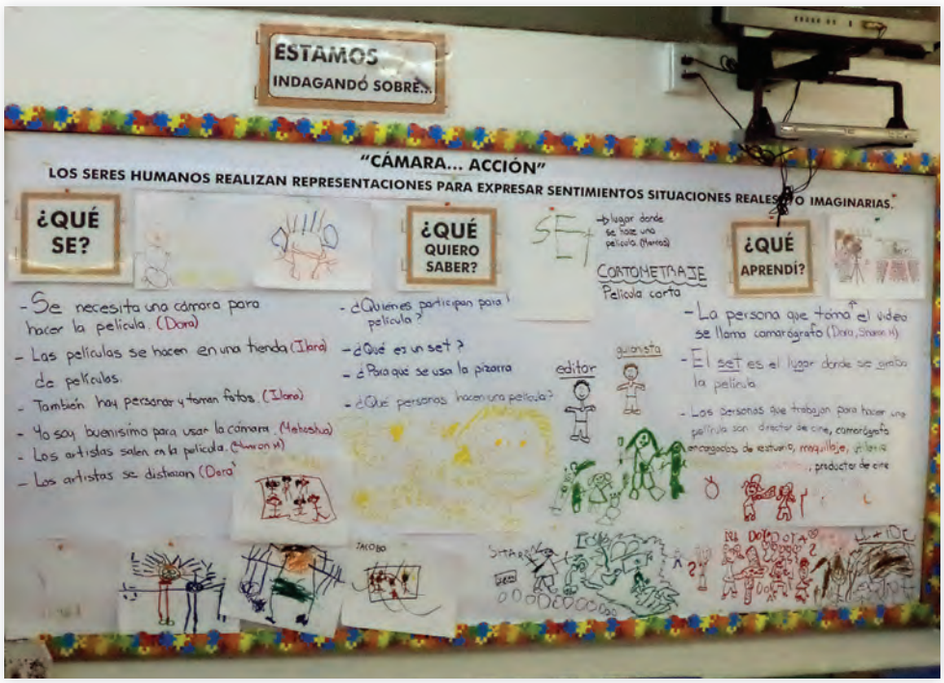
Es importante puntualizar que el contacto del niño con diferentes fuentes (cuentos, enciclopedias, música, revistas, obras de arte, fragmentos de música clásica, etc.) resulta enriquecedor en un doble sentido. Por un lado, aporta datos e información interesante a los fines del Proyecto que se está abordando. Por otro, resulta formativo en tanto instruye acerca de los modos, los caminos, las vías para obtener el conocimiento. No sólo posibilita "el saber" sobre la temática, sino que informa acerca de "cómo acceder al conocimiento".

En esto radica nuestra insistencia en torno a las fuentes de información y por esto, resulta importante que el maestro ponga a disposición de los niños en forma directa estos materiales a fin de darles la posibilidad de tomar conocimiento de las mismas.

2.2. La creación de un ambiente lúdico y alfabetizador

Como señalamos en el Proyecto *"Hadas, brujas y duendes"*, el juego supone la creación de un espacio imaginario que se nutre de la experiencia que vamos adquiriendo sobre las cosas, los modos de actuar de las personas y los lugares que visitamos. Por esto, instalar en la sala una propuesta de trabajo compartido, siempre implica generar un clima afín con la temática, propiciando en los niños el compromiso, el entusiasmo y la intención de participar voluntariamente en el Proyecto que se desarrolle[3]. Lograr que el Proyecto les pertenezca a todos, compromete la creación de un *microcosmos de trabajo* en la sala que los involucre progresivamente. En este sentido, las carteleras de la sala, la presencia de imágenes y carteles con expresiones de los niños pueden acompañar el desarrollo de los diferentes temas que se traten.

3 Como señalamos, el hecho de jugar supone una elección por parte del jugador de querer participar. Desde ese lugar, decimos que el juego es voluntario (ver. Cuaderno 1 de esta Serie). En este sentido, cada vez que el maestro propone un juego grupal puede suceder que el niño no juegue "inmediatamente" o no se sume a la propuesta. En estos casos, el maestro necesita prever alguna actividad, escenario o material alternativo que permita incluir al niño en la propuesta sin que quede aislado. Siempre el maestro necesitará darle "buenas razones" para que el niño quiera voluntariamente comprometerse y participar.



A través de variadas experiencias concretas con las diversas fuentes que se ponen a disposición de los niños, es posible construir y recrear situaciones que faciliten los aprendizajes, generando en forma colectiva, este "microcosmos" que va transformando la sala en un ambiente alfabetizador, que hace explícito aquello sobre lo cual se está trabajando.

No se trata entonces, sólo de que el docente narre un cuento y elijan entre todos un fragmernto para que los niños se disfracen y "actúen" de acuerdo a una consigna determinada. Este es un modo posible de actuar, pero sólo participa el niño que asume el papel que se está representando. Como "juego teatral", el niño imita y hace aquello que le indican, tiene un comportamiento cercano a los "actores" del teatro. Por eso denominamos este tipo de actividad como "dramatizacion". La dramatización puede ser un modo inicial de comprender los roles y las acciones propias de cada personaje pero este tipo de actividad necesita complementarse con otros tipos de juego dramático en donde la elección del personaje, las acciones que se realicen, la secuencia narratiiva se construya durante el jugar y no esté dada de antemano.

¿Cómo hacer de la sala un "microcosmos" en donde sea posible jugar?

En el caso que nos ocupa, **¿cómo la transformación del ambiente cotidiano puede ayudar a "meternos" en la temática de los príncipes, las princesas, los caballeros, en la vida de los castillos y palacios?**

Algunas ideas:

- Organizar, en lugares visibles de la sala, muestras de reproducciones de obras de arte, con carteles escritos con oraciones simples (dictadas por los niños, en primer lugar), donde se comunica en qué se desea hacer foco en esa imagen.

- Incluir algunas fotografías en una suerte de mural (en la sala o en el hall de entrada al Jardín), donde los niños y la docente bailan un vals con "disfraces" (simples), como si estuvieran en un palacio (con escenografía sencilla). A estas imágenes se le pueden agregar oraciones escritas, tales como: *"Acá estamos bailando al compás de un vals. Se nos caían las coronas y las capas; fue divertido".*

- Armar carteleras con producciones artísticas de los niños (con pintura -témpera-; con dibujo -crayón o lápiz-) en donde ellos, autores de las obras, informan acerca de qué han hecho.
- Escuchar música "clásica" en diferentes momentos del día. Por ejemplo, durante el momento de colación o como "sorpresa" para recibir a los padres en la despedida. Música que puede pasar a ser "fondo acompañante" de una actividad, o bien "figura" a la hora de dibujar princesas y hacerlas "bailar"en la hoja, con lápiz o pintando con témpera.
- Armar un correo, como forma de comunicarse tipo cartero, entre la casa y la escuela a modo de "proclama reales" (por ejemplo, rollitos de papel para ser leídos atados con una cinta o "lacrados" para luego ser colgados en la cartelera con diferentes noticias).
- Cambiar el modo de identificar (con una corona por ejemplo) al "secretario" o "ayudante del día de la sala".

3. Proyecto de trabajo

Todos sabemos que los modos de organización de las propuestas que llevamos cotidianamente a las salas pueden variar, sin que esto implique mayor o menor calidad en lo que se ofrece como situación de enseñanza. Cada uno de nosotros, frente a cada proyecto toma decisiones acerca de las gestión del tiempo, la organización de los distintos espacios.

Aquí nos interesa presentar distintas opciones en la organización de las propuestas para que seleccionen aquellas que les parezcan más ajustadas a sus deseos y posibilidades, aquellas con las que se sientan más identificados. Por esto, en esta oportunidad, les presentamos un listado de actividades posibles y luego una suerte de "ordenamiento" en diferentes cronogramas o agendas semanales, en los que se puede visualizar un itinerario factible para el desarrollo de todo el proyecto. La idea es, una vez planteadas las actividades posibles o viables, desagregarlas en una organización semanal.

Tal como lo planteamos en los otros cuadernos de la serie, el recorrido que presentamos es tentativo, se trata de una alternativa entre muchas otras. Cada uno de ustedes, de acuerdo con los intereses de los niños, los materiales disponibles, el tiempo, etc. podrá ampliarlo, enriquecerlo, transformarlo.

Sólo es importante tener en cuenta, que el conocimiento que los niños tienen de los roles y papeles sociales, los escenarios reales o ficcionales, les permite construir una situación imaginaria en la que se desarrollan diálogos y se sostiene el juego. Los niños construyen un "mundo imaginario" a través de las acciones y el lenguaje del personaje que asumen. La escuela pone a disposición de los niños variadas fuentes y situaciones de aprendizaje, abre a temas nuevos y ricos sobre los cuales jugar, potencia la capacidad del niño en el uso de la imaginación, amplía su universo, le permite ir más allá de lo cotidiano y más allá de lo contextual y próximo. Tal como señalamos, el juego le permitirá continuar trabajando la eficacia comunicativa en múltiples actos de interacción, ampliar los registros de habla y su vocabulario, encontrar formas nuevas de expresarse a través de gestos y acciones situadas (vinculadas con determinadas escenas), construir escenarios que acompañen las situaciones dramatizadas, negociar significados con los otros jugadores, compartir situaciones de alegría, mantener actitudes de cooperación, etc.

Por esto, resulta de singular importancia cuidar el balance y el equilibrio entre distintos tipos de actividades "irrenunciables" que nutren el Proyecto:

- Momentos de búsqueda de información sobre el tema que se va a dramatizar empleando diversas fuentes que nutran su imaginación (Actividades no lúdicas).
- Juegos dramáticos grupales y en pequeños grupos: en los que los niños puedan ir construyendo diálogos "espontáneos" y una trama argumental a lo largo del juego (Actividades lúdicas).
- Momentos de producción y disfrute estético, que pueden comprometer diferentes lenguajes verbales, visuales o estético-expresivos (plástica, expresión corporal, literatura, música)[4] (Actividades no lúdicas) y que permiten sistematizar y retroalimentar futuros juegos.

Como puede observarse es un ir y venir entre actividades que ofrecen información sobre el tema a dramatizar (actividades no lúdicas), juegos propiamente dichos, y actividades que permiten sistematizar lo jugado a fin de tomarlo como punto de partida para "jugar mejor" (actividades no lúdicas).

Este cuidado garantiza la presencia y asegura la recurrencia de cada uno de estos grupos de propuestas.

Volvemos a repetir, **el juego dramático se nutre de la experiencia de los niños con lo que la alternancia entre unas y otras se muestra como imprescindible. Cuanta más rica resulta la variedad de fuentes, y experiencias vividas por los niños, hay más posibilidades de imaginar situaciones nuevas, personajes diversos, acciones y actitudes, diálogos y guiones posibles de ser jugados.**

Así, el camino que vamos invitando a recorrer a nuestros niños implica:

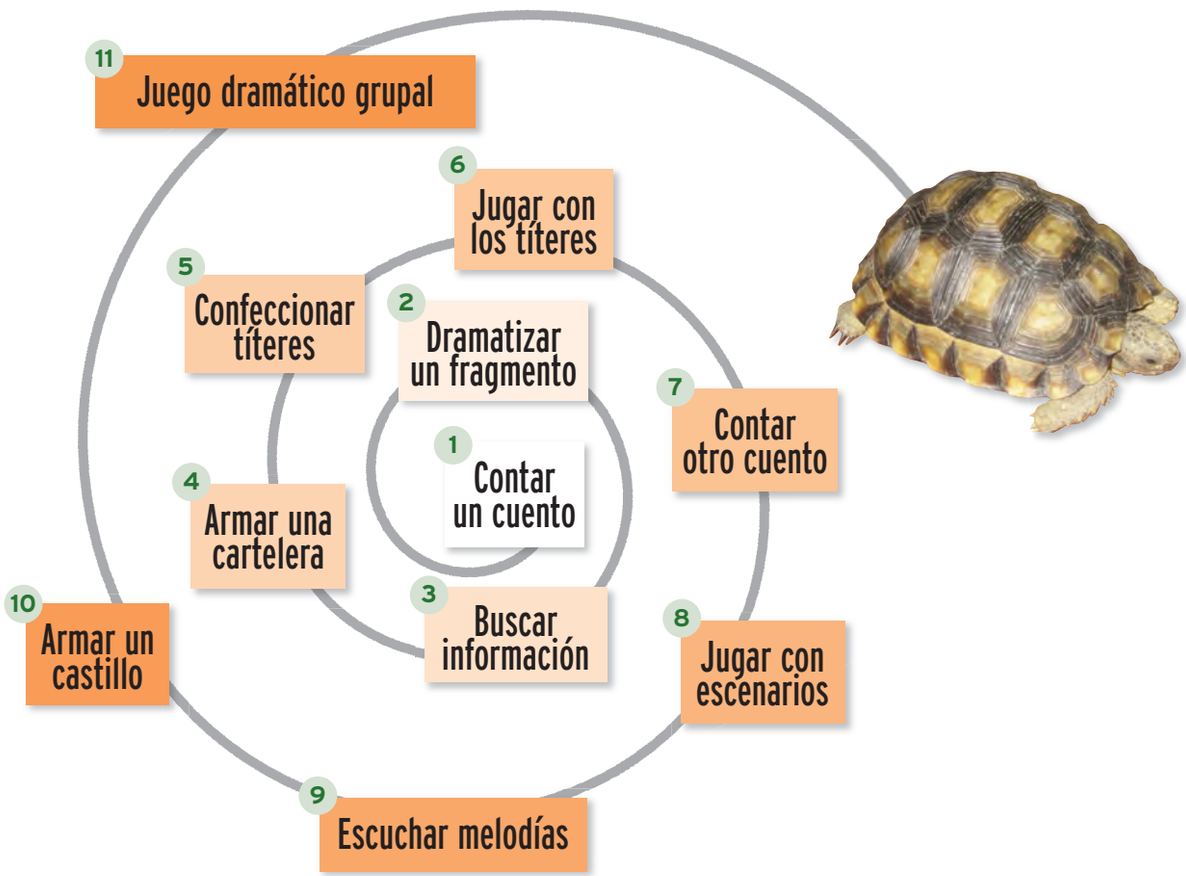
- Poner a disposición de los pequeños fuentes de información, de conocimientos diversos, variados, ricos.
- Generar experiencias que promuevan a lo largo de todo el Proyecto recurrir o remitirse a dichas fuentes.
- Jugar, desplegando todo aquello que ya se posee, todo aquello que se ha aprendido, para seguir aprendiendo durante el juego.
- Crear un ambiente, un clima, un modo de intervenir, un escenario novedoso en donde el diálogo entre "juego y conocimiento" aliente la comprensión, la imaginación, el deseo de aprender, los modos diferentes de expresión, etcétera.

4 Por ejemplo, siguiendo la modalidad de la rima del texto de María Elena Walsh, acerca de la princesa Sukimuki: *"... la princesa se queda quieta, quieta, quieta, como una galleta"*, inventar colectivamente otras rimas con palabras clave, dramatizar escenas *"congeladas"*, fotografiarlas, etc.

Eleanor Duckworth (1994)[5] señala que: *"La inteligencia no se puede desarrollar sin algo sobre qué pensar. El establecimiento de nuevas conexiones depende, en primer lugar, de tener conocimientos suficientes sobre algo que constituya una base para pensar en otras cosas que hacer -u otras preguntas que plantear- que, a su vez exijan conexiones más complejas para tener sentido. Cuántas más ideas sobre algo tienen las personas a disposición, más ideas nuevas se les ocurren y más ideas pueden coordinar para construir esquemas aun más complicados"*. Tener conocimientos suficientes es un requisito para tener **ideas maravillosas**.

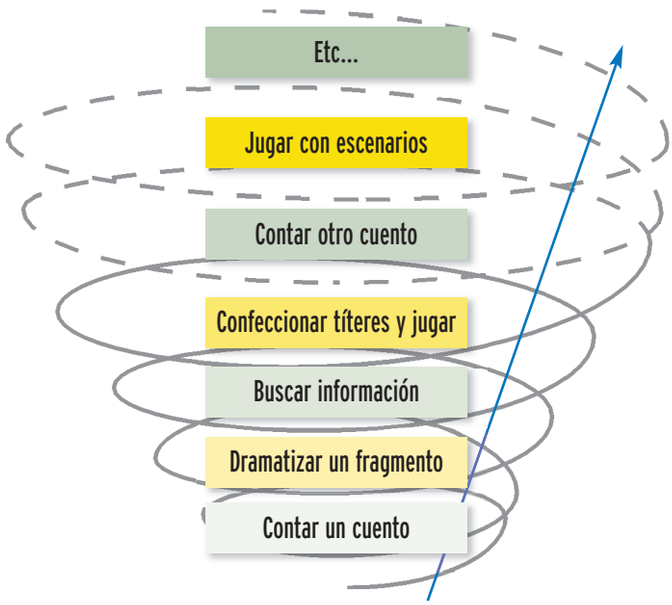
Si pudiéramos representar este movimiento de ida y vuelta entre la experiencia que la escuela propone, el juego y las posibilidades imaginativas de los niños, el mejor diseño sería el de una espiral que es válido para todas las propuestas de proyectos de la serie (Cuadernos 2, 3, 4, 6 y 8).

En el caso del Proyecto ***Princesas, príncipes, caballeros y castillos***, un recorrido posible puede ser el siguiente: partimos de un cuento como fuente de información, elegimos un fragmento para luego dramatizarlo (juego dramático teatral), buscamos información sobre los diversos personajes, armamos una cartelera, confeccionamos títeres, dramatizamos con títeres, escuchamos otro cuento, elegimos los personajes y armamos muñequitos para jugar en un escenario (castillo, bosque encantado, etc.), escuchamos algunas canciones y melodías que "ambienten" el tema, transformamos la sala en un castillo, jugamos a ser príncipes y princesas, charlamos sobre la vida en palacio, volvemos a jugar enriqueciendo los escenarios, buscamos más información, volvemos a jugar.



5 Duckworth, Eleanor (1994) *Como tener ideas maravillosas*. Madrid: Aprendizaje Visor, p.28.

Otro modo de representación puede facilitarnos la comprensión de cómo se va enriqueciendo el juego del niño a partir de las diversas experiencias que el maestro ofrece sobre el tema a ser jugado.



El compromiso está en enriquecer desde la escuela los registros de vida de los niños. El desafío central es lograr "amasar" una forma de enseñanza que, considerando los bagajes y capitales culturales de los niños, sus familias y los grupos sociales de procedencia, nos permita ampliar los horizontes de su vida, más allá de los límites que su propia condición y la percepción acerca de sí mismos le permiten imaginar.

Es un desafío inmenso, pero es nuestra responsabilidad avanzar en este sentido y garantizar experiencias que ofrezcan verdaderas oportunidades educativas para los niños y recurrentes ocasiones para jugar.

3.1. Listado de actividades posibles

Los queremos invitar ahora a pasar a "nuestra cocina" de trabajo. La etapa de diseño resulta uno de los momentos más creativos de la tarea del docente en la que, de algún modo, se comprometen y entrelazan la intencionalidad educativa con nuestros gustos y emociones: aquello que nos resulta interesante a nosotros, lo que consideramos importante para los niños; aquello que nos apasiona, lo que imaginamos puede apasionar a nuestros grupos.

Aunque a veces es sentida como una carga, esta tarea resulta esencial y otorga consistencia o estructura interna a una práctica docente comprometida. Ponemos nuestro conocimiento y capacidad de anticipación a efectos de modelar la situación de enseñanza que consideramos potencialmente más rica para los niños.

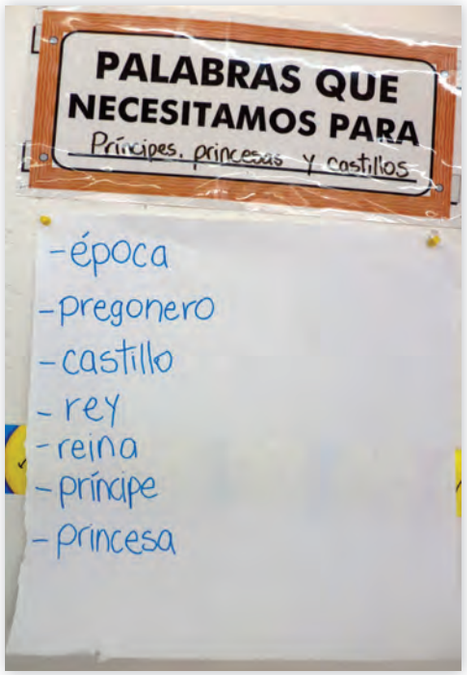
Trataremos de centrar la atención en el contenido del Proyecto, más que en una especificación exhaustiva dado que este aspecto lo tratamos con mayor amplitud en el Cuaderno 3 de esta Serie (*Juego dramático. Hadas, brujas y duendes*).

En este caso, primero les presentamos un **listado de propuestas** o tipos de propuestas de un nivel general y abarcativo y luego una suerte de **desagregado semanal** con mayor nivel de especificación.

Las actividades se presentan, en un primer momento, en forma desordenada y cada una de ellas involucra un conjunto de alternativas posibles del mismo tipo (por ejemplo, "escuchar cuentos" supone más de una actividad. Las actividades se identificarán cuando se seleccione el cuento y se lo vincule con el Proyecto).

Actividades sugeridas

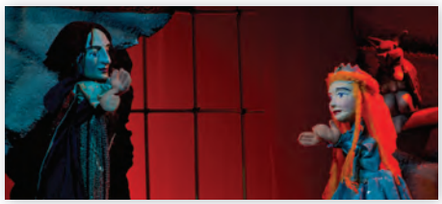
1. **Leer cuentos y recitar poesías** sobre príncipes y princesas. Armar un sector para la lectura. Buscar lugares diferentes para leer cuentos.
2. **Ambientar el rincón de lectura** con materiales desestructurados, tales como: tules, gasas, telas, pañuelos. Pueden ser sectores dentro de la sala, o en espacios aledaños que resulten funcionales, cómodos, "amigables" para los niños. Se puede incluir una "alfombra mágica", almohadones, banquitos, banquetas, sillas pequeñas. Sectores que inviten y faciliten el clima de encuentro, comodidad, escucha, concentración e intercambio.
3. Mirar fragmentos de películas como por ejemplo "La bella durmiente", "Valiente", "Amadeus", "El último emperador", "Elizabeth", "Shakespeare enamorado", etc. Elegir un personaje e interpretarlo. Reflexionar acerca de lo visto: trajes, actitudes, modos de actuar y costumbres.
4. **Buscar diferentes portadores de textos** (enciclopedias, libros de arte, manuales o libros de texto de los hermanos mayores, etc.) que nos informen sobre las características básicas de personajes tales como: los reyes, los sucesores (los príncipes), los lacayos o pajes, los bufones o la guardia imperial.



5. **Inventar su propio personaje (princesa, príncipe, rey, paje, juglar, etc.)**. Describirlo, asignarle determinadas características, identificarlo poniéndole nombre. Puede dibujarse en cartulinas y recortarlos para usar como "Imágenes para el registro de asistencia" en lugar de las fotos o los nombres usuales. Se puede armar en imanógrafo o feltógrafo. Se pueden realizar exposiciones de "personajes". A lo largo del Proyecto van a tener ocasión de enseñar vocabulario sobre la temática que no es conocido por los niños.

6. **Dramatizar con títeres de diferente tipo los personajes creados** (títeres de medias, de varilla, con las manos, los pies, manoplas, de mate, animando objetos). Diferenciar los titiriteros y los espectadores en grupos de a dos o de a cuatro. Inventar historias con los diferentes personajes. Recrear, transformar escenas vinculadas con los cuentos, los personajes y sus características. Armar retablos sencillos, para que los niños puedan hacer las obras (mesas rebatidas; con sábanas, con cajas de cartón, etc.).

El caballero de la mano de fuego. Títeres Teatro de la Cooperación. Disponible en https://www.google.com.ar/search?q=titeres+el+caballero+de+la+mano+de+fuego&espv=210&es_sm=93&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=0YQLU93sBtC80AHz7IH4Dg&ved=0CFQQsAQ&biw=1280&bih=923



7. Inventar efectos especiales para las representaciones.
   - **Efectos visuales:** en un momento de una determinada escena aparecen burbujas de la parte inferior del retablo; o bien: "vuelan copos de algodón"; hay "lluvia de papelitos o de caramelos"; con linternas cubiertas con celofanes de diferentes tonos se ilumina la escena de rojo, amarillo o azul.
   - **Efectos sonoros:** se escucha cómo un personaje escapa en su brioso caballo, relincha y se escucha el galope; se escuchan los truenos, la lluvia, la tormenta. Aparecen fondos musicales diferentes. Se escuchan melodías y los títeres bailan al compás; los títeres cantan y se pasa una grabación de cantos de los niños.
8. **Transformar los rincones o armar "nuevos".** Ejemplo: armar un castillo en el rincón de dramatizaciones. El sector del vestuario, del maquillaje o elementos propios de los personajes (coronas, cetros, capas, espadas, cofre de secretos, joyas, llaves, etc.). En cartón corrugado (rollo grande de pintor; cajas desarmadas) pintar a modo de mural un fondo tipo escenografía. Pintar siluetas de árboles para hacer un bosque. Armar caballitos de palo de escoba y media rellena para cabalgar por el bosque.

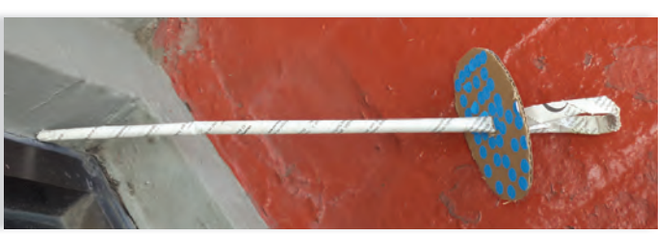
9. **Inventar fórmulas de cortesía** entre príncipes y cortesanos; reyes y lacayos; los juglares, el bufón del rey, etc. **Inventar piropos para conquistar a las princesas.**
10. **Crear situaciones mágicas de transformaciones** (similares a las de los cuentos). Por ejemplo: cómo el sapo se convirtió en príncipe; cómo el zapallo se convirtió en carroza. Recrear los elementos/objetos que acompañan estas situaciones: varitas, polvos o fórmulas mágicas.
11. **Buscar en los cuentos costumbres de formas de vida en los castillos:** cómo hacen para proclamar noticias, para entretenerse los adultos, los retablos de teatro, los juglares en los carromatos, las proclamas o edictos reales, etc. Se pueden armar escenarios propios e instalar en la sala el rincón del "castillo", los patios y los teatros, colgar pancartas, etc.

12. **Aprender Rondas y canciones populares, tales como:** "Mambrú se fue a la guerra", "El conde Olinos", "En coche va una niña", etc.

13. **Crear accesorios según características de los personajes:** coronas, capas, polleras, varitas mágicas, diademas, zapatos o zapatillas para decorar, kimonos, túnicas, binchas, etc. Fabricar joyas (anillos, pulseras, collares, prendedores, cadenitas de hombre y de mujer) para reinas, príncipes y princesas.

14. **Jugar a imitar peinados y maquillaje de época.**

15. **Diseñar objetos para los juegos:** armar trompetas para anunciar la llegada del rey; bandos para leer las proclamas; armar estandartes y escudos de armas. **Intervenir objetos** comunes de uso, para hacerlos semejantes a los de los personajes de palacio. Por ejemplo, los zapatos de hombres adultos en zapatos de rey, los zapatos de taco de señora en calzados de princesas; las zapatillas viejas de hermanos se las puede decorar como zapatillas de bufones.



16. **Sacar fotos y armar un álbum** de las caracterizaciones de los personajes. A través de carteleras o murales exhibir el proceso del Proyecto con producciones de los niños, fotos, objetos reales o fabricados artesanalmente.

17. **Dramatizar** fragmentos de cuentos: escenas interesantes para que los niños las recreen dramáticamente. Se pueden tomar fotografías y armar un fotograma o libros de cuentos con diversos finales (nuestras versiones), armar historietas agregando cuadros de diálogo o globos donde se explicita el diálogo.

18. **Armar un libro artesanal con las historias a partir de imágenes recopiladas, fotos y dibujos de los niños.**

19. **Hacer publicidades e invitaciones para festejos, bodas, desfiles, eventos reales.** Por ejemplo, *la princesa Ana y el príncipe Felipe se casan*. En soporte de papel con escritos, publicidades y dibujos para invitar a los desfiles. En días previos al evento se organiza a los niños como los "chicos sandwich" que muestran a las familias, pasan por las distintas salas, con un sombrero de paje, o de bufón del rey, con publicidad sobre el desfile. Las "chicas princesas-sandwiches" con publicidad escrita y con dibujos. Pueden fabricar y expresarse a través de distintos portadores alusivos como "folletería", publicidad en carteles, el propio "sándwich", entradas. También pueden armar cotillón artesanal para el evento, piñata y souvenirs.

20. **Organizar desfiles y disfraces.** Interpretar diferentes tipos de princesas de los cuentos e inventar otras. Interpretar al enano, el bufón o el príncipe, la reina mala. Inventar otros. Definir de antemano qué sector de la sala se podrá usar, cómo se lo va a iluminar, qué se necesita modificar para ambientar el espacio (por ejemplo, iluminación con espejitos, linternas, cortinas de celofán).

21. **Organizar muestras y exposiciones de distinto tipo.** Muestras de libros donde se recrean los desfiles, alguna escena dramática de un cuento, escenografías, vestuarios o elementos de personajes, escenas de obras de títeres, obras de arte o producciones de los niños que mantengan relaciones con las escenas.

22. **Armar maquetas para juegos con escenarios:** castillos, torres, puentes levadizos, lagos artificiales que circundan al castillo con cocodrilos. Preparar los personajes en siluetas pequeñas de cartón y ubicarlas en las escenas. Pueden ser varios tipos de escenarios o maquetas sencillas. Teniendo en cuenta el telón de fondo de una pequeña maqueta, o de un sector (mediano) de la sala, se pueden armar "telones" de fondo sencillos con bosques, imágenes del castillo para dramatizar.

23. **Escuchar música palaciega y aprender algunas danzas sencillas.** Escuchar y bailar, si fuera posible observar algún video, ver danza clásica o de palacio. Fabricar artesanalmente, inventar instrumentos/cotidiáfonos para acompañar los bailes. Algunos de ellos pueden ser; Caja-tarra, lata-tarra (cuerdas), de percusión (tambores), de viento, chinchines, metales, etc. Hacer "acompañamiento" con los cotidiáfonos (Akoschky, 2007)[6] al modo de organización de "orquesta" teniendo como base determinada melodía musical. Hacer juegos de eco, o canon, con instrumentos y voces.

6 Ver http://iesecclestonbuenosaires.edu.ar/Revista%20N%BA%206_Akoschky.pdf.

24. **Cocinar y armar un "banquete" de palacio.** Diseñar y fabricar artesanalmente en forma sencilla las servilletas y la vajilla (copas, bandejas de "plata" forradas en papel aluminio). Escribir el menú. Definir roles: lacayos, príncipes, princesas, juglares, los músicos, los bailarines, el mago, etc. Escuchar música mientras se come. Rearmar el espacio, intervenir el ambiente en función de la fiesta.

Castillo de Chapultepec, Distrito Federal, México.

Castillo del Principado de la Glorieta, Sucre, Bolivia.

Castillo de Matsumoto, en la ciudad del mismo nombre, Japón.

Palacio Potala, Tibet, China.

Castillo Nido de Golondrina, Yalta, Ucrania.

Palacio Jag Niwas, en el Lago Pichola, Udaipur, India.

3.2. Itinerario de propuestas

Todas estas actividades necesitan pasar por un proceso de selección en función del interés del docente, del tiempo, el armado o intervención del ambiente, las características del grupo, los intereses, la información que seleccionamos, etc. A modo de ejemplo, les acercamos nuestra posible organización. Las actividades que son propuestas específicas de juego dramático en sus diferentes formas (juegos grupales, en pequeños grupos, con escenarios o maquetas y dramatizaciones o juegos teatrales) están sombreadas con el propósito de diferenciarlas del resto de las propuestas, algunas de las cuales están vinculadas a lo lúdico pero no constituyen juego en sí mismas y otras que, por el tipo de aproximación que proponen a la temática, no son en absoluto juego.

Semana 1

En la primera semana se abrirá el Proyecto.

- Es importante que de a poco podamos ambientar los espacios de la sala. Los niños, a su tiempo, empezarán a interesarse por la temática.
- Entrando en clima. El patio es un buen lugar para transmitir juegos y canciones que pueden estar relacionados con la temática. Jugar a "Mantantiru-lirulá" (aprender palabras nuevas y su significado, como por ejemplo: "su señoría"); armar Rondas en el patio: "Mambrú se fue a la guerra"; "El conde Olinos"; "En coche va una niña" son opciones interesantes para cualquiera de los días.

En coche va una niña

En coche va una niña
En coche va una niña, carabí,
en coche va una niña, carabí,
y sale un capitán, carabírurí, carabirurá,
y sale un capitán, carabírurí, carabirurá.

Qué hermoso pelo tiene, carabí,
qué hermoso pelo tiene, carabí,
quién se lo peinará, carabírurí, carabirurá,
quién se lo peinará, carabírurí, carabirurá.

Lo peinará la reina, carabí,
lo peinará la reina, carabí,
con mucha suavidad, carabírurí, carabirurá,
con mucha suavidad, carabírurí, carabirurá.

Con peinecito de oro, carabí,
con peinecito de oro, carabí,
y horquillas de cristal, carabírurí, carabirurá,
y horquillas de cristal, carabírurí, carabirurá.

Actividades	Sugerimos…	Les recordamos…
1. Narración: “Las doce princesas bailarinas” (Hermanos Grimm).	Este cuento sitúa a las princesas en los palacios, los bailes, los soldados, los túneles secretos, las capas, las pociones y la magia. Es necesario mantenerse en el terreno de la experiencia estética.	La importancia de crear un ámbito propicio para la lectura afín con la temática.
2. Juego dramático grupal.	La idea es que después de la lectura del cuento, se invite a los niños a jugar dando margen para que cada uno elija un personaje de la vida palaciega que le guste. Esta primera propuesta de juego es abierta y probablemente sea desordenada porque se trata de la primera ocasión y los chicos jugarán a lo conocido.	Se pueden disponer las sillas para que sean “los tronos” de los reyes; incluir música para que las princesas y los príncipes bailen, etc.
3. Escuchar música clásica (por ejemplo, fragmentos de Valses de Strauss). Mirar un baile de palacio (fragmento de la película *Shakespeare enamorado*). Buscar imágenes de cuadros de princesas y palacios.	Estas actividades son de indagación. Podemos pedirles a los niños que traigan cuentos, poesías, imágenes de príncipes, princesas, palacios; podemos llevar nosotros imágenes que ilustren las diferentes situaciones. Podemos retomar el cuento leído con el objeto de sistematizar alguna información. Dejar registro escrito de lo que se trabaje.	La música colabora en gran medida a la creación de un microclima. Puede escucharse en distintos momentos: mientras se desayuna o merienda, mientras se pinta o dibuja, para acompañar el resto del tiempo que dure el Proyecto.
4. Armar un castillo y jugar todos juntos (el castillo puede quedar armado en el rincón de dramatizaciones para poder volver a jugar en pequeños grupos en otras ocasiones).		Tener presente la importancia de ambientar la sala para el juego, prever más de un escenario, tener en cuenta que todos jueguen, identificar personajes variados para asumir, jugar con los niños y pensar episodios críticos que puedan hacer crecer el juego.
5. Juego dramático grupal: Los accesorios pueden ser coronas y capas (para las princesas y los príncipes). Se puede haber preparado previamente. Durante el juego, pueden volver a escucharse fragmentos de música.	Para facilitar la construcción de la escena dramática, organizar el espacio para que los diferentes personajes puedan moverse. Por ejemplo: la recámara para las princesas, el salón del trono para los reyes, la sala de esgrima o las caballerizas para los caballeros y príncipes, la cocina para los que preparan el banquete, etc.	

Como se desprende de este cuadro, la segunda y la quinta actividad **son juegos dramáticos grupales**. En la segunda el juego probablemente será menos organizado que en la quinta. En este caso, la segunda actividad nos permite conocer cuánto saben los niños sobre el tema y a partir de allí, incluir la información y fuentes que enriquezcan futuros juegos. Las actividades 1 y 3 les permiten a los niños conocer cómo son los palacios, los príncipes y las princesas para poder elegir un rol y dramatizar breves escenas. La actividad 4, nos pone de cara al "armado del escenario". Esta actividad incluye el jugar con los objetos que se van confeccionando como forma de ir "metiéndose" en el tema.

Semana 2

Continuamos con el tema y enriquecemos el conocimiento de los chicos a partir de consultar enciclopedias y revistas. Durante la semana anterior, probablemente las nenas fueron las mayores protagonistas. En esta semana, la educación del caballero, las armaduras, los combates, las andanzas a caballo, el encuentro con los dragones, etc., pueden ocupar más lugar. Se busca enriquecer la imaginación y facilitar la aparición de roles complementarios (príncipes, pajes, trovadores, etc.) que enriquezcan la emergencia de guiones sencillos en el juego dramático.

Actividades	Sugerimos…	Les recordamos…
6. Leer el libro *Las ocupaciones del Caballero y la Dama en el Castillo* (*Caballeros y Castillos*. Mi pequeña Enciclopedia Larousse) o alguno similar donde se describa el entrenamiento de los caballeros y sus modos de vida.	Las imágenes de armaduras, escudos de familia, etc. Los puentes levadizos, las torres, el hilado y los paseos. Las damas aprenden a bordar en bastidores, o a tejer (con aguja gruesa de madera). Los caballeros aprenden a andar a caballo. Se puede sistematizar la información armando un cuadro comparativo simple.	Tener presente la importancia de ir registrando lo que los niños piensan y dicen acerca de lo que se indaga. Es interesante también que dibujen aquello que ven en los libros o imaginan; toda expresión es válida para dejar huellas del Proyecto en las paredes de la sala o en sectores de la escuela.
7. Juego dramático grupal.	Con los mismos objetos y escenarios que en el juego anterior (Actividad 5), se incluyen escenarios propios de los caballeros: caballeriza, sala de esgrima, tiro al blanco. Pueden armarse caballos de madera y escudos; bastidores reales para bordar con lanas; coronas y capas.	Aparecen nuevos roles: palafrenero, maestro de esgrima, escudero, etc.

Actividades	Sugerimos…	Les recordamos…
8. Inventamos un personaje y armamos un títere de palito (príncipe, princesa, dragón, paje, bufón, etc.), le asignamos características y le ponemos nombre. Luego cada uno inventa su propio personaje, qué puede comunicar, qué acciones puede realizar.	La sala puede tener colgadas ilustraciones diversas que permitan a los niños pensar cómo quieren que sea su personaje. Puede dibujarse en un cartoncito cada personaje y luego recortarse y pegarse en un palito o rama, palito de brochet o helado. Es interesante que dibujen la espalda de los personajes para poder usarlos como títeres para obritas o como muñecos para jugar en maquetas. Anverso y reverso de las figuras, es un buen desafío.	Esta es una actividad que se puede abrir en muchas otras. Como algunas de ellas serán de dramatización sería bueno que el personaje de cada niño tuviera un nombre y características que delinearan un modo de ser. Así, se podría definir que la princesa es chiquita, que el rey siempre está enojado o que la reina es mala.
9. Jugamos con los títeres en parejas o tríos.	Es un juego dramático con escenarios y juguetes. El acento está puesto en el manejo del títere y el establecimiento de pequeños diálogos entre los niños. Puede confeccionarse a modo de "telón" la escena en la que estarán situados los diálogos de los personajes. También puede utilizarse una lámina de alguna obra de arte que contextualice la escena.	
10. Armamos retablos de cartón duro (corrugado o común), donde se pintan los diferentes telones: bosque, castillo, etc. Jugar a dramatizar acciones simples (estornudo, choque entre dos títeres, cantar, bailar, dormir-despertar). Jugar a improvisar escenas y diálogos con los títeres de varilla en los diferentes escenarios (es muy probable que esta propuesta requiera de otros momentos en la semana para finalizarla).	A diferencia de la actividad anterior, aquí se enfatizan las diferentes acciones que pueden realizar los personajes para facilitar la construcción del guión dramático de los títeres y que puede constituirse en una pequeña obra. Si el maestro "toma nota" de los diálogos que van surgiendo, puede considerarse como punto de partida para otras actividades en donde se "recree" la obra frente a otros niños.	Las tareas de preparación de materiales u objetos de trabajo requieren de mucha previsión. Así se podrá definir cuáles serán los distintos telones o escenografías que se pintarán, se podrán poner imágenes que ayuden a imaginarlos, habrá que organizar los grupos para cada uno de los telones que se pinten.

Continúa en la página siguiente.

Continúa de la página anterior.

Actividades	Sugerimos…	Les recordamos…
11. Juego dramático en pequeños grupos (con títeres).	El retablo puede constituirse en un nuevo rincón en la sala. También pueden tener diferentes retablos movibles de cartón, pequeños que se apoyan sobe las mesas. Pueden armar escenas y guiones sencillos con diferentes tipos de títeres. El retablo puede constituirse en un nuevo rincón en la sala. También pueden tener diferentes retablos movibles de cartón, pequeños que se apoyan sobe las mesas. Pueden arman escenas y guiones sencillos con diferentes tipos de títeres.	
12. Diseñar y fabrica disfraces y llevarlos al patio para jugar. Recorremos la escuela mostrando disfraces (si es posible, tomar fotografías de distintos momentos de la propuesta).	La recorrida puede ser precedida por dos niños con "trompetas" hechas de cartulina y "bando" (rollo largo del que se leían los mensajes del Rey) quienes forman parte de la "recorrida real" por la escuela.	"Con poco se puede hacer mucho". Unos tules de colores pueden ser capas, polleras, vestidos. Una media rellena de algodón y un palo de escoba puede transformarse en caballito y un tubo de cartón puede ser una espada. Siempre es bueno tener a mano cintas o pañuelos para atar las espadas a la cintura de los príncipes y evitar que se caigan las polleras de las princesas.

- Durante todas las semanas que dure el Proyecto se podrán usar los distintos materiales, objetos, disfraces, libros en los momentos de Juego-trabajo[7] dentro del marco del rincón de dramatizaciones. En literatura se podrán observar libros o láminas del tema, narrarse cuentos alusivos. En arte se podrán confeccionar algunos implementos, personajes o escenas diferentes.
- También es importante y necesario que las actividades ya realizadas, puedan volver a repetirse. Por ejemplo, puede volver a narrarse "Las princesas bailarinas" y dramatizar un fragmento del relato. Volver a leer cuentos es muy importante. Nunca puede leerse un libro tan sólo una vez en el año. Se necesitan variadas ocasiones para disfrutarlos mejor, para comprenderlos mejor, para apreciar la riqueza de los dichos, de los personajes.

7 Esto no significa que todo deba girar en torno a la temática. La idea es que esos espacios puedan nutrirse del entusiasmo que seguramente reinará en la sala, pero de ninguna manera debiéramos considerar como únicas posibilidades de trabajo las ligadas al Proyecto.

Semana 3

En esta semana continuamos enriqueciendo la información sobre los diferentes escenarios y formas de vida.

Actividades	Sugerimos…	Les recordamos…
13. Narración: "La bella durmiente". Imaginar el palacio con el paso de los años, dibujarlo. Dramatizar una parte del cuento en pequeños grupos. También pueden utilizarse los títeres de palito para interpretar diferentes fragmentos del cuento.	A partir de la narración puede surgir la posibilidad de abrir hacia otras propuestas que tal vez no se realicen en el mismo día. Resulta interesante anticiparlas y dejarlas planteadas para generar expectativa en relación a cómo va a continuar el Proyecto.	Es conveniente que el "tono" de la actividad de narración se mantenga en el terreno de la experiencia estética. La creación de un clima y un ambiente favorecedor de la narración o lectura ayuda a mantener la atención y la emoción de los niños durante el relato.
14. Poesía: *Los Castillos* (M. E. Walsh). Aprendemos palabras nuevas (alimaña, musgo, etc.).	Puede ir haciéndose un listado de características de los castillos y registrar también lo que les va sucediendo con el paso del tiempo. Dado que es una canción, sería bueno tanto leerla como escucharla e incluirla en la música que acompaña la vida de la sala.	
15. Armar un castillo "grande" de cajas de cartón. Hacemos muñecos con cajas para que representen los guardianes del castillo, el rey, los soldados, las princesas, etc.		Cuando las tareas son múltiples es necesario prever que todos tengan algo para hacer con cierto nivel de autonomía ya que no podemos estar colaborando en todos lados al mismo tiempo.
16. Juego dramático con escenarios y muñecos: Es interesante jugar con los muñecos algunas situaciones dramáticas en el castillo o alrededor de él. También se podría recolectar hojas, ramitas, paja, etc. para "jugar" con el paso del tiempo en el castillo.		

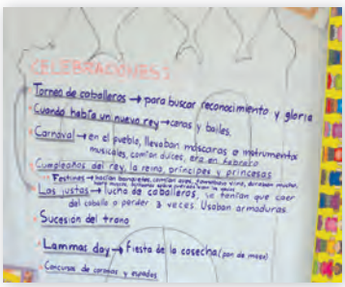
Continúa en la página siguiente.

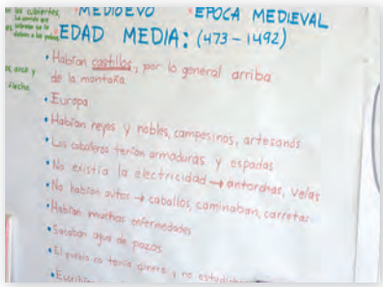
Continúa de la página anterior.

Actividades	Sugerimos…	Les recordamos…
17. Mirar revistas y libros con imágenes de castillos y palacios.	Recuerden hacer anotaciones que sirvan para sistematizar la información, guardar registro de aquello que averiguan y hacer comunicable lo que los niños van aprendiendo.	Las paredes de la sala, las carteleras internas y ex-ternas o espacios próximos son ideales para ir organizando y mostrando el desarrollo de la temática. Recuerden cuidar la estética. Se puede armar un cuadro en un afiche con la información y pegarle dibujos hechos por los niños en una hoja, luego recortarlas y adherirlas.
18. Jugar al castillo.		La propuesta es como las anteriores de este tipo, sólo que se incluyen los nuevos personajes, las nuevas actividades de los personajes según se haya ampliado la experiencia de los niños en la temática.
19. **Juego dramático grupal.** Como ya tenemos mayor conocimiento sobre el tema, se pueden armar escenarios diferenciados: el patio donde los caballeros aprenden a montar caballos o defenderse; las habitaciones del castillo donde se visten, peinan y bordan las princesas; el salón donde se baila o donde "juegan" los bufones, etc.		

- Durante las semanas que dure el Proyecto se podrá escuchar en la sala música de palacio: música clásica.
- Todos los materiales y objetos que se van construyendo se incluyen en los diferentes rincones del juego-trabajo (libros con las narraciones y títeres en biblioteca; disfraces en dramatizaciones; etc.). Sería interesante sacar fotos de las fabricaciones.

- También se puede armar una "Maqueta del Palacio" con los niños e incluirla en los rincones.
- Con las palabras nuevas, pueden armarse frases y rimas. Escribirlas en afiches y colgarlas en algunos lugares del salón.





Semana 4

Princesas de oriente, emperadores. Un modo de enriquecer la imaginación es facilitando escenarios "comparativos" sobre un mismo tema. En este caso, la "Historia de una Princesa, su papá y el Príncipe Kinoto Fukasuka" de María Elena Walsh, sitúa a las princesas en países y costumbres lejanas para los niños. También puede elegirse una leyenda u otro cuento. Lo importante es ofrecer la posibilidad de ampliar la experiencia y nutrir la imaginación.

Actividades	Sugerimos…	Les recordamos…
20. Cuento: "Historia de una Princesa, su papá y el Príncipe Kinoto Fukasuka" (M. E. Walsh).	Con este cuento permitimos conocer princesas diferentes a las que suelen conocerse y a las que hasta ahora tratamos en el proyecto. Sería importante centrar la atención en sus características, sus ropajes, sus modos de actuar.	Es necesario acercar a los niños imágenes y canciones que les permitan situarse en otra experiencia. La "Canción de bañar la Luna" de María Elena Walsh, es un buen recurso para ambientar este cambio de lugar que nos propone la narración. Disponible en http: // cancionesconalas.wordpress.com /category/walsh-maria-elena
21. Armar una armadura con cajas y forrarla con papel aluminio (o pintar de plateado). Ponerla en la entrada de la sala o del rincón de dramatizaciones. También pueden armarse armaduras individuales y espadas.		Estas son propuestas que sería bueno dejar registradas con fotografías para luego ver y mostrar. Esto ayuda a mantener la memoria de aquello que se va jugando, produciendo y aprendiendo; muestra y hace circular a otros.

Continúa en la página siguiente.

Continúa de la página anterior.

Actividades	Sugerimos…	Les recordamos…
22. **Juego dramático en pequeños grupos.** Con pecheras de cartón con cintas que se atan por detrás pueden armar armaduras sobre las cuáles pueden pegar papelitos. Las niñas pueden tratar de armarse kimonos con las telas existentes, o bien con pecheras de cartón, fabricar distintos modelos. Estos objetos quedarán disponibles en el rincón de dramatizaciones.		
23. **Juego dramático teatral.** Se puede pasar una película en determinado momento y repetir lo que se ve, por ejemplo una reverencia, el modo de saludar a un rey, o "gestos" particulares que en general identifican a las reinas, caballeros, bailes, etc.		
24. Ver algunos fragmentos de películas en donde apreciar danzas, vestidos, movimientos. Por ejemplo: fragmentos de "El último emperador", "Ana y el Rey", "Mulán", etc.		Registrar estos momentos con fotos resulta muy interesante. Tener en cuenta que algunas de las películas que recomendamos, no fueron filmadas para niños. La intención no es verla en forma completa sino sólo fragmentos que faciliten comprender otras realidades.

- Se puede hacer una recorrida por la escuela disfrazados, con las trompetas y un nuevo bando contando por ejemplo que: *Su majestad comunica que la semana próxima hay una muestra, desfile y banquete en palacio.*
- También se pueden narrar otros cuentos como *"El traje del emperador"* de C. Andersen o leyendas como *"Las estrellas y la princesa Liwayway"*.

- Así como el juego-trabajo se enriquece con nuevos materiales, puede ser que a esta altura del Proyecto, convenga habilitar un nuevo rincón donde los niños puedan jugar dramáticamente o simplemente disfrazarse e interpretar diferentes personajes.

Semana 5

Dado que este Proyecto está pensado para desarrollarse en cinco semanas, en esta semana comienza a sistematizarse y cerrarse la propuesta.

Actividades	Sugerimos…	Les recordamos…
25. Armar telones (escenografía) para el juego dramático. Ejemplo: el bosque o los jardines del palacio de la princesa Sukimuki; el salón de baile de un palacio; los establos con los caballos y las armaduras.	Los telones pueden realizarse con papeles grandes (murales) y témperas. Pueden trabajar cuatro niños en cada proyecto y utilizarse para el juego o para fotografiarse disfrazados delante de ellos; jugar a las estatuas representando escenas de los cuentos escuchados, etc.	No es necesario que todos los niños realicen esta actividad. Puede ser una propuesta para el rincón de arte durante un Juego Trabajo.
26. Jugar al castillo y al palacio (juego dramático grupal). Aquí pueden habilitarse dos palacios (uno para las princesas orientales y otro para las occidentales). Los diferentes accesorios (kimonos, abanicos, coronas, armaduras, farolitos de papel, trompetas) pueden facilitar la aparición de personajes nuevos.		Los telones preparados pueden ubicarse en diferentes sectores de la sala para ambientar los diferentes escenarios posibles.
27. Se prepara la sala para el banquete del día de cierre del Proyecto.	Colgar en la sala todas las producciones, ambientar con todo lo existente. Preparar algún alimento especial para hacer un festejo del día de cierre del Proyecto .	Puede ser una fiesta para el grupo o con invitados. Si es así habría que hacer las invitaciones (con papel glasé u origamis sencillos); pueden invitarse a las familias, a otras salas y a los directivos.

Continúa en la página siguiente.

Continúa de la página anterior.

Actividades	Sugerimos…	Les recordamos…
28. **Juego dramático teatral.** Se puede parar la película en determinado momento y repetir lo que se ve, por ejemplo una reverencia, el modo de saludar a un rey, o "gestos" particulares que podemos identificar como de reina, o caballero, bailes, etc.		
29. "Una fiesta en el castillo". **Juego dramático.** Los niños se disfrazan con lo que crearon y reciben de ese modo a los invitados. Las armaduras de cajas están en la puerta, se organiza el desfile y luego se merienda.		La muestra, se organiza como exposición con todo lo elaborado. En el momento de la fiesta puede ambientarse con música clásica u oriental.

- Si en los diferentes Juegos dramáticos se fueron registrando las escenas jugadas, puede armarse una cartelera con fragmentos de lo jugado o expresiones de los niños.

4. Para seguir reflexionando

Tal como se ha mencionado al inicio, se presentó una alternativa de ordenamiento de las propuestas a través de la cual se mantuvo la unidad de sentido del Proyecto: *Juego dramático: Princesas, príncipes, caballeros y castillos.* Se presentaron opciones para expandirlo a través del desarrollo de diversas propuestas que siempre guardaron la alternancia entre actividades no lúdicas y actividades lúdicas, de juego.

Se trató en definitiva de un itinerario posible en el que se puso foco en la gestión de dos aspectos estructurales de la tarea docente: **el uso del tiempo y el espacio.**

4.1. El tiempo y el Proyecto

El tiempo se organizó y distribuyó a lo largo de cinco semanas posibles, a sabiendas que existen propuestas que por su envergadura o tiempos de desarrollo interno, pueden requerir de más de un encuentro con los niños. Algunas actividades ameritan ser reiteradas, para no caer -como ya hemos visto- en una suerte de "toco y me voy". La reiteración o recurrencia permite por parte de los niños el logro de un conocimiento más pleno o superador, la posibilidad de anticipar, de recrear con confianza, facilita el dominio del formato, otorga familiaridad, ayuda a la implicancia personal y abre la posibilidad de expresión.

La consideración del tiempo implica secuenciación, distribución y búsqueda de armonía de sentido entre la iniciación, la continuidad y el cierre. Requiere una complejización progresiva; encierra una lógica interna, factible de ser inferida. En la variable tiempo, el docente modela y opera dentro del marco regulatorio de la institución (la hora de la colación, la hora de la despedida del Jardín o la hora de Música -si hubiese-). Fuera de estos tiempos no existen mayores límites o imposiciones externas. El docente, en general, es en gran medida "dueño del tiempo" y es el responsable último de los equilibrios necesarios para lograr una propuesta de calidad que propicie genuinos aprendizajes.

> Es importante que nos preguntemos a lo largo del Proyecto: los niños, ¿jugaron y aprendieron?, ¿cuándo, cómo, dónde?

4.2. El espacio, el ambiente y el Proyecto

Si bien el espacio se relaciona con el contexto de sentido del Proyecto, presenta una "lógica" de carácter diferente a la del tiempo. Al igual que con el tiempo, el uso que se hace del espacio compromete la intervención del docente y es éste quien, a través de sus decisiones, tiene la posibilidad de configurar un ambiente amigable a los niños y adecuado al desarrollo de las diferentes situaciones que conforman el Proyecto. La intervención que el maestro hace del espacio genera un ambiente despojado, rígido/estático o, por el contrario, flexible y poblado de sentidos.

Las decisiones del maestro pueden determinar que "la balanza se incline" en uno u otro sentido y según cómo resulten dichas decisiones, el espacio podrá funcionar a favor del Proyecto u obstaculizándolo.

En otras palabras:

El ESPACIO escolar	
Dificulta la propuesta cuando resulta:	Facilita la propuesta cuando resulta:
■ Rígido, estático.	■ Flexible, dinámico.
■ Desnudo, vacío, despojado.	■ Comunica, con testimonios tangibles del Proyecto; informa, muestra, invita.
■ Todo el año igual.	■ Va cambiando.
■ Unitario, sólo dentro de la sala.	■ Trasciende a otros espacios y no queda "encerrado" en la sala.
■ **Es un Contexto** que contiene pero no acompaña la propuesta didáctica.	■ **Es un texto** que "habla", comunica; es "casi" un contenido; enseña, alfabetiza, en un sentido estricto y amplio.

La intervención del espacio es una tarea del docente. Aún cuando no pueda estructuralmente modificar determinantes físicos estables del espacio -como una pared, el tamaño de la sala o el exceso de luminosidad- sin embargo, el maestro puede incidir con intervenciones oportunas y adecuadas en el ambiente, de manera tal que minimicen, neutralicen o generen mejores condiciones que las existentes y den cuenta de la singularidad del Proyecto.

> El espacio, como ambiente intervenido resulta tangible y concreto. El ambiente resulta contexto y texto de aprendizaje. Habilitamos con el Proyecto, la creación -sencilla- de "micromundos" para los niños que activan el goce y guardan un fuerte sentido de juego y conocimiento situado a través de un tema específico. "Micromundos" que van más allá de los registros de vida cotidiana, habilitan y abren nuevos universos para los niños.

El ambiente se construye y refleja como el mundo fantástico, simbólico, ficcional crea otros mundos, simbólicos y reales, posibles dentro de la sala o fuera de ella. **La influencia del ambiente vinculada con el Proyecto tiene que ir tornándose continua y "penetrante".**

Con los dos Proyectos de juego dramático, *"Hadas, brujas y duendes"* y *"Princesas, príncipes, caballeros y castillos"*, hemos recorrido con ustedes casi dos meses y medio de propuestas para el Nivel Inicial. Hemos transitado por variados caminos donde el juego y el conocimiento se abrazan, remitiéndose a fuentes, ampliando experiencias para los niños; organizando tiempos e interviniendo ambientes.

Trabajamos al **juego** como contenido de valor social y diseñamos Proyectos de enseñanza en base al **juego dramático**.

Esperamos que lo hayan disfrutado tanto como nosotras pero, sobre todo esperamos que pueda garantizarse que los niños y niñas que asisten al Nivel Inicial y que están a su cargo, puedan disfrutarlo también y aprender.

5. Anexo

Ejemplos de cuentos y leyendas

Rumpelstilzchen

Cuento de los Hermanos Grimm Disponible en:
http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/rumpelstilzchen

Cuentan que en un tiempo muy lejano el rey decidió pasear por sus dominios, que incluían una pequeña aldea en la que vivía un molinero junto con su bella hija. Al interesarse el rey por ella, el molinero mintió para darse importancia: –Además de bonita, es capaz de convertir la paja en oro hilándola con una rueca. El rey, francamente contento con dicha cualidad de la muchacha, no lo dudó un instante y la llevó con él a palacio.

Una vez en el castillo, el rey ordenó que condujesen a la hija del molinero a una habitación repleta de paja, donde había también una rueca: –Tienes hasta el alba para demostrarme que tu padre decía la verdad y convertir esta paja en oro. De lo contrario, serás desterrada. La pobre niña lloró desconsolada, pero he aquí que apareció un estrafalario enano que le ofreció hilar la paja en oro a cambio de su collar.

La hija del molinero le entregó la joya y... zis-zas, zis-zas, el enano hilaba la paja que se iba convirtiendo en oro en las canillas, hasta que no quedó ni una brizna de paja y la habitación refulgía por el oro. Cuando el rey vio la proeza, guiado por la avaricia, espetó: –Veremos si puedes hacer lo mismo en esta habitación -y le señaló una estancia más grande y más repleta de oro que la del día anterior.

La muchacha estaba desesperada, pues creía imposible cumplir la tarea pero, como el día anterior, apareció el enano saltarín: –¿Qué me das si hilo la paja para convertirla en oro? -preguntó al hacerse visible. –Sólo tengo esta sortija -dijo la doncella tendiéndole el anillo. –Empecemos pues -respondió el enano. Y zis-zas, zis-zas, toda la paja se convirtió en oro hilado.

Pero la codicia del rey no tenía fin, y cuando comprobó que se habían cumplido sus órdenes, anunció: –Repetirás la hazaña una vez más, si lo consigues, te haré mi esposa -pues pensaba que, a pesar de ser hija de un molinero, nunca encontraría mujer con dote mejor. Una noche más lloró la muchacha, y de nuevo apareció el grotesco enano: –¿Qué me darás a cambio de solucionar tu problema? -preguntó, saltando, a la chica.

–No tengo más joyas que ofrecerte -y pensando que esta vez estaba perdida, gimió desconsolada. –Bien, en ese caso, me darás tu primer hijo -demandó el enanillo. Aceptó la muchacha: "Quién sabe cómo irán las cosas en el futuro" -dijo para sus adentros. Y como ya había ocurrido antes, la paja se iba convirtiendo en oro a medida que el extraño ser la hilaba.

Cuando el rey entró en la habitación, sus ojos brillaron más aún que el oro que estaba contemplando, y convocó a sus súbditos para la celebración de los esponsales. Vivieron ambos felices y al cabo de un año, tuvieron un precioso retoño. La ahora reina había olvidado el incidente con la rueca, la paja, el oro y el enano, y por eso se asustó enormemente cuando una noche apareció el duende saltarín reclamando su recompensa.

–Por favor, enano, por favor, ahora poseo riqueza, te daré todo lo que quieras. –¿Cómo puedes comparar el valor de una vida con algo material? Quiero a tu hijo -exigió el desaliñado enano. Pero tanto rogó y suplicó la mujer, que conmovió al enano: –Tienes tres días para averiguar cuál es mi nombre, si lo aciertas, dejaré que te quedes con el niño.

Por más que pensó y se devanó los sesos la molinerita para buscar el nombre del enano, nunca acertaba la respuesta correcta. Al tercer día, envió a sus exploradores a buscar nombres diferentes por todos los confines del mundo. De vuelta, uno de ellos contó la anécdota de un duende al que había visto saltar a la puerta de una pequeña cabaña cantando: "Yo sólo tejo, a nadie amo y Rumpelstilzchen me llamo".

Cuando volvió el enano la tercera noche, y preguntó su propio nombre a la reina, ésta le contestó: –¡Te llamas Rumpelstilzchen! –¡No puede ser! -gritó él- ¡No lo puedes saber! ¡Te lo ha dicho el diablo! -Y tanto y tan grande fue su enfado, que dio una patada en el suelo que le dejó la pierna enterrada hasta la mitad, y cuando intentó sacarla, el enano se partió por la mitad.

Las doce princesas bailarinas

Cuento de los Hermanos Grimm disponible en:
http://mural.uv.es/lauagar/princesas

Había un rey que tenía doce hermosas hijas. Dormían todas en doce camas en una habitación y cuando se acostaban, las puertas estaban cerradas con candado. Aún así, cada mañana sus zapatillas aparecían bastante gastadas como si se hubieran usado para bailar toda la noche. Nadie podía descubrir como pasaba, o donde habían estado las princesas.

Así que el rey hizo saber a todo el reino que si alguien conseguía descubrir el secreto y averiguar donde habían estado las princesas bailando por la noche, podría elegir a la que más le gustara como su esposa, y sería rey después de su muerte. Pero cualquiera que lo intentara sin éxito, después de tres días y noches, sería llevado a la muerte.

Un Príncipe lejano pronto llegó. Fue bien recibido, y por la noche fue llevado a la sala al lado de la habitación donde las princesas estaban acostadas en sus doce camas. Allí estaba para sentarse y observar donde iban a bailar, y para que nada ocurriera sin que él lo escuchara, dejó la puerta de su habitación abierta. Pero el Príncipe pronto se durmió; y cuando se levantó por la mañana encontró que las princesas habían estado todas bailando, ya que las suelas de sus zapatos estaban llenas de agujeros.

Lo mismo ocurrió la segunda y a tercera noche por lo que el rey ordenó que le cortaran la cabeza. Después de él, llegaron unos cuantos más, pero ellos también tuvieron la misma suerte y todos ellos perdieron la vida de la misma manera.

Lo que ahora ocurrió es que un viejo soldado, que había sido herido en batalla y ya no podía luchar, atravesó el lugar donde reinaba este rey, y mientras viajaba a través de un bosque, se encontró a una anciana que le preguntó dónde iba.

“Apenas sé dónde voy, o lo que debería hacer”, dijo el soldado; “pero creo que me gustaría encontrar el lugar donde bailan las princesas, y después puede que con el tiempo me convierta en rey”.

“Bueno”, dijo la anciana, “eso no es una tarea difícil: simplemente ten cuidado con no beber nada del vino que una de las princesas te traerá por la noche; y tan pronto como te deje finge que te has dormido rápido”.

Después le dio una capa, y dijo: “En cuanto te la pongas encima te harás invisible, y así serás capaz de seguir a las princesas allá a donde vayan”. Cuando el soldado oyó este buen consejo, se determinó a probar suerte, así que fue al rey y le dijo que estaba dispuesto a ocuparse de la tarea.

Fue igual de bien recibido que los otros, y el rey ordenó que le entregaran las mejores ropas reales; y cuando se hizo de noche fue conducido a la habitación externa.

Justo cuando estaba a punto de acostarse, la mayor de las princesas le trajo una copa de vino, pero el soldado la tiró en secreto, con cuidado de no beberse una gota. Después se acostó él mismo en su cama, y en un ratito empezó a roncar muy fuerte como si se hubiera dormido rápido.

Cuando las doce princesas le oyeron se rieron a carcajadas; y la mayor dijo, “¡Este chico también debería haber hecho algo más sabio que perder su vida de esta manera!” Después se levantaron y abrieron sus cajones y cajas, y sacaron sus mejores ropas, y se vistieron enfrente del espejo, y saltaron al tema de si estaban deseosas de empezar a bailar.

Pero la más joven dijo, “No sé por qué, pero mientras vosotras estáis tan contentas yo me siento muy inquieta. Estoy segura de que alguna desgracia nos va a acontecer”.

“Qué inocente”, dijo la mayor, “siempre tienes miedo, ¿has olvidado cuántos hijos de reyes ya han vigilado en vano? Y por este soldado, incluso si no le hubiera dado su brebaje para dormirse, se habría dormido profundamente”.

Cuando estaban todas preparadas, fueron a mirar al soldado; pero seguía roncando, y ni una mano ni pie movía; así que pensaron que estaban a salvo.

Después la mayor subió a su cama y aplaudió, y la cama se hundió en el suelo y una trampilla se abrió de golpe. El soldado las vio bajarse por la trampilla una detrás de otra, la mayor liderando el camino; y pensando que no tenía tiempo que perder, dio un salto, se puso la capa que le había dado la anciana y las siguió.

Sin embargo, en medio de las escaleras, pisó en el vestido de la princesa más joven, y les gritó a sus hermanas: “Algo no va bien; alguien me ha agarrado del vestido”.

“¡Criatura tonta!”, dijo la mayor, “¡sólo es un clavo de la pared!”. Fueron todas abajo y en el fondo se encontraron en una arboleda de lo más encantadora; y las hojas eran todas de plata, y brillaban y relucían hermosamente. El soldado deseó llevarse alguna prueba del lugar; así que rompió una pequeña rama, y se oyó un fuerte ruido del árbol. Y la hija más joven dijo otra vez, “Estoy segura de que algo no va bien. ¿No habéis oído ese ruido? Nunca había ocurrido antes”.

Pero la mayor dijo, “Son sólo nuestros príncipes que están gritando por la alegría de nuestra aproximación”.

Llegaron a otra arboleda, donde todas las hojas eran de oro; y después a una tercera, donde todas las hojas eran diamantes brillantes. Y el soldado rompió una rama de cada una; y cada vez se oía un fuerte ruido, lo que hizo a la hermana pequeña temblar de miedo. Pero la mayor aún decía que sólo eran los príncipes, que estaban gritando de alegría.

Siguieron hasta que llegaron a un gran lago; y en la orilla del lago había doce pequeñas barcas con doce hermosos príncipes en ellas, que parecían estar allí esperando a las princesas.

Cada una de las princesas fue a una barca, y el soldado se metió en el mismo barco que la pequeña. Mientras remaban por el lago, el príncipe que estaba en la barca con la princesa pequeña y el soldado dijo, "No sé por qué, pero aún estando remando con toda mi fuerza no avanzamos tan rápido como de costumbre, y estoy bastante cansado: el barco parece muy pesado hoy".

"Es sólo el caluroso tiempo", dijo la princesa, "Yo también tengo mucho calor".

En el otro lado del lago había un bonito e iluminado castillo del cual venía la alegre música de cuernos y trompetas. Todos amarraron allí, y fueron dentro del castillo, y cada príncipe bailó con su princesa, y el soldado, que aún era invisible, también bailó con ellos. Cuando cualquiera de las princesas dejaba junto a ella una copa de vino, él se la bebía entera, así que cuando ella se echaba la copa a la boca estaba vacía. También por esto la princesa más joven estaba terriblemente asustada, pero la mayor siempre la callaba.

Bailaron hasta las tres de la mañana, y entonces todas sus zapatillas estaban gastadas, por lo que estuvieron forzadas a irse. Los príncipes remaron de vuelta otra vez por el lago (pero esta vez el soldado se situó en la barca con la princesa más mayor); y en la orilla opuesta se despidieron unos de otros, prometiendo las princesas volver otra vez la siguiente noche.

Cuando llegaron a las escaleras, el soldado corrió delante de las princesas y se acostó. Y cuando las doce hermanas cansadas subieron despacio, le oyeron roncando en su cama y dijeron, "Ahora todo está bastante a salvo". Después se desvistieron, se quitaron la ropa bonita, y se quitaron las zapatillas y se fueron a la cama.

Por la mañana el soldado no dijo nada de lo ocurrido, pero estaba determinado a ver más de esta extraña aventura, y fue otra vez la segunda y la tercera noche. Todo ocurrió igual que antes: las princesas bailaban hasta que sus zapatillas se gastaban y quedaban hechas polvo, y después se volvían a casa. La tercera noche el soldado se llevó una de las copas de oro como prueba de donde habían estado.

Tan pronto como llegó el momento de declarar el secreto, fue llevado delante del rey con las tres ramas y la copa de oro; y las doce princesas se quedaron escuchando detrás de la puerta para oír lo que diría.

El rey le preguntó. "¿Dónde bailan mis doce hijas por la noche?"

El soldado respondió, "Con doce príncipes en un castillo subterráneo". Y después le contó al rey todo lo que había ocurrido, y le enseñó las tres ramas y la copa de oro que había traído con él.

El rey llamó a las princesas, y les preguntó si lo que había dicho el soldado era cierto y cuando vieron que habían sido descubiertas, y que no valía la pena negar lo que había pasado, lo confesaron todo.

Así pues el rey le preguntó al soldado a cual de las princesas elegiría como esposa; y contestó, "No soy muy joven, así que me quedaré con la mayor". Y ese mismo día se casaron, y el soldado fue elegido como heredero al trono.

Historia de una princesa, su papá y el príncipe Kinoto Fukasuka

María Elena Walsh (2011) *Cuentopos de Gulubú*. Buenos Aires: Alfaguara.
Disponible en: http://www.cancioneros.com/nc.php?NM=9522

Esta es la historia de una princesa, su papá, una mariposa y el Príncipe Kinoto Fukasuka.

Sukimuki era una princesa japonesa. Vivía en la ciudad de Siu Kiu, hace como dos mil años, tres meses y media hora.

En esa época, las princesas todo lo que tenían que hacer era quedarse quietitas. Nada de ayudarle a la mamá a secar los platos. Nada de hacer mandados. Nada de bailar con abanico. Nada de tomar naranjada con pajita. Ni siquiera ir a la escuela. Ni siquiera sonarse la nariz. Ni siquiera pelar una ciruela. Ni siquiera cazar una lombriz. Nada, nada, nada. Todo lo hacían los sirvientes del palacio: vestirla, peinarla, estornudar por... -atchís-, por ella, abanicarla, pelarle las ciruelas. ¡Cómo se aburría la pobre Sukimuki!

Una tarde estaba, como siempre, sentada en el jardín papando moscas, cuando apareció una enorme Mariposa de todos colores. Y la Mariposa revoloteaba, y la pobre Sukimuki la miraba de reojo porque no le estaba permitido mover la cabeza.

–¡Qué linda mariposapa! -murmuró al fin Sukimuki, en correcto japonés.

Y la Mariposa contestó, también en correctísimo japonés:

–¡Qué linda Princesa! ¡Cómo me gustaría jugar a la mancha con usted, Princesa!

–Nopo puepedopo -le contestó la Princesa en japonés.

–¡Cómo me gustaría a jugar a escondidas, entonces!

–Nopo puepedopo -volvió a responder la Princesa haciendo pucheros.

–¡Cómo me gustaría bailar con usted, Princesa! -insistió la Mariposa.

–Eso tampococo puepedopo -contestó la pobre Princesa.

Y la Mariposa, ya un poco impaciente, le preguntó:

–¿Por qué usted no puede hacer nada?

–Porque mi papá, el Emperador, dice que si una Princesa no se queda quieta, quieta, quieta como una galleta, en el imperio habrá una pataleta.

–¿Y eso por qué? -preguntó la Mariposa.

–Porque sípi -contestó la Princesa-, porque las Princesas del Japonpón debemos estar quietitas sin hacer nada. Si no, no seríamos Princesas. Seríamos mucamas, colegialas, bailarinas o dentistas, ¿entiendes?

–Entiendo -dijo la Mariposa-, pero escápese un ratito y juguemos. He venido volando de muy lejos nada más que para jugar con usted. En mi isla, todo el mundo me hablaba de su belleza.

A la Princesa le gustó la idea y decidió, por una vez, desobedecer a su papá. Salió a correr y bailar por el jardín con la Mariposa. En eso se asomó el Emperador al balcón y al no ver a su hija armó un escándalo de mil demonios.

–¡Dónde está la Princesa! -chilló.

Y llegaron todos sus sirvientes, sus soldados, sus vigilantes, sus cocineros, sus lustrabotas y sus tías para ver qué le pasaba.

–¡Vayan todos a buscar a la Princesa! -rugió el Emperador con voz de trueno y ojos de relámpago.

Y allá salieron todos corriendo y el Emperador se quedó solo en el salón.

–¡Dónde estará la Princesa! -repitió.

Y oyó una voz que respondía a sus espaldas:

–La Princesa está de jarana donde se le da la gana.

El Emperador se dio vuelta furioso y no vio a nadie. Miró un poquito mejor, y no vio a nadie. Se puso tres pares de anteojos y, entonces sí, vio a alguien. Vio a una mariposota sentada en su propio trono.

–¿Quién eres? -rugió el Emperador con voz de trueno y ojos de relámpago.

Y agarró un matamoscas, dispuesto a aplastar a la insolente Mariposa. Pero no pudo. ¿Por qué? Porque la Mariposa tuvo la ocurrencia de transformarse inmediatamente en un Príncipe. Un Príncipe buen mozo, simpático, inteligente, gordito, estudioso, valiente y con bigotito. El Emperador casi se desmaya de rabia y de susto.

–¿Qué quieres? -le preguntó al Príncipe con voz de trueno y ojos de relámpago.

–Casarme con la Princesa -dijo el Príncipe valientemente.

–¿Pero de dónde diablos has salido con esas pretensiones?

–Me metí en tu jardín en forma de mariposa -dijo el Príncipe- y la Princesa jugó y bailó conmigo. Fue feliz por primera vez en su vida y ahora nos queremos casar.

–¡No lo permitiré! -rugió el Emperador con voz de trueno y ojos de relámpago.

–Si no lo permites, te declaro la guerra -dijo el Príncipe sacando la espada.

–¡Servidores, vigilantes, tías! -llamó el Emperador.

Y todos entraron corriendo, pero al ver al Príncipe empuñando la espada se pegaron un susto terrible. A todo esto, la Princesa Sukimuki espiaba por la ventana.

–¡Echen a este Príncipe insolente de mi palacio! -ordenó el Emperador con voz de trueno y ojos de relámpago.

Pero el Príncipe no se iba a dejar echar así nomás. Peleó valientemente contra todos. Y los vigilantes se escaparon por una ventana. Y las tías se escondieron aterradas debajo de la alfombra. Y los cocineros se treparon a la lámpara. Cuando el Príncipe los hubo vencido a todos, preguntó al Emperador:

–¿Me deja casar con su hija, sí o no?

–Está bien -dijo el Emperador con voz de laucha y ojos de lauchita–. Cásate, siempre que la Princesa no se oponga.

El Príncipe fue hasta la ventana y le preguntó a la Princesa:

–¿Quieres casarte conmigo, Princesa Sukimuki?

–Sípi -contestó la Princesa entusiasmada.

Y así fue como la Princesa dejó de estar quietita y se casó con el Príncipe Kinoto Fukasuka. Los dos llegaron al templo en monopatín y luego dieron una fiesta en el jardín. Una fiesta que duró diez días y un enorme chupetín. Así acaba, como ves, este cuento japonés.

Las estrellas y la princesa Liwaway

(1975. Serie A. Imago-Santillana. Impreso en España. Leyenda filipina. Versión libre.)

Cuenta, una vieja leyenda, que hace muchos años, muchísimos años, las cosas no eran como son ahora. No había luna ni estrellas. El cielo estaba muy cerca de la tierra. Y las nubes pasaban tan bajas, que se enganchaban en las ramas de los árboles. Los hombres estaban muy enojados porque tenían que caminar siempre agachados. Si no, se daban la cabeza contra las nubes y contra el cielo. Sin embargo, los niños se divertían mucho. Como eran pequeños, no llegaban con la cabeza al cielo. Y se pasaban el día tirándose bolas de nube, como si fueran bolas de nieve. Pero los mayores terminaban muy cansados de caminar agachados todo el santo día. Y las noches eran tristes y oscuras, porque no había luna ni estrellas.

Es un país muy lejano vivía la princesa Liwayway. Su nombre quiere decir amanecer. Una tarde salió Liwayway a su jardín y comenzó a bordar. Era un día magnífico. Los pájaros cantaban, cantaba el surtidor de siete fuentes y cantaba la princesa Liwayway. Como le pesaban mucho sus joyas, se sacó la peineta y la colgó entre dos nubes. Y también colgó los aros y su collar de brillantes. Cada vez que levantaba su cabeza se daba un golpe contra el cielo.

Liwayway, enojada, llamó a su hermano:

–¡Malakás! ¡Ven un momento!

Su hermano se llamaba Malakás, que quiere decir fuerte, porque era el hombre más fuerte de todo el reino. Con los puños cerrados, Malakás se daba golpes en el pecho. Y el pecho del príncipe sonaba como un tambor.

–¿Qué quieres de mi, hermana Liwayway? -dijo Malakás.

Y, la princesa respondió: Malakás, eres el más fuerte de todo el reino. Ya es hora de que uses tu fuerza para ayudarnos a todos, en vez de andar por ahí golpeándote el pecho como un gorila.

Malakás, un poco avergonzado, le dijo: –¿Qué debo hacer?

Levanta un poco el cielo. Así nunca tendremos que andar agachados.

Malakás se quedó un poco pensativo. ¿Tendría fuerza suficiente para hacerlo? Por fin tomó impulso y… Se lanzó contra el cielo. Dio un empujón tan grande que el cielo empezó a subir por los aires. Estuvo subiendo días y días, y meses y años.

Y como Liwayway se había olvidado de recoger sus joyas…

¡Allá arriba se quedó brillando su peineta! Y por todo el cielo se esparcieron los brillantes de su collar y de sus aros.

Y, más tarde, a la peineta la llamaron luna. Y a los brillantes, estrellas.

El traje nuevo del emperador

Hans Christian Andersen. Disponible en:
http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/euro/andersen/trajenue.htm

Hace muchos años había un Emperador tan aficionado a los trajes nuevos, que gastaba todas sus rentas en vestir con la máxima elegancia.

No se interesaba por sus soldados ni por el teatro, ni le gustaba salir de paseo por el campo, a menos que fuera para lucir sus trajes nuevos. Tenía un vestido distinto para cada hora del día, y de la misma manera que se dice de un rey: "Está en el Consejo", de nuestro hombre se decía: "El Emperador está en el vestuario".

La ciudad en que vivía el Emperador era muy alegre y bulliciosa. Todos los días llegaban a ella muchísimos extranjeros, y una vez se presentaron dos truhanes que se hacían pasar por tejedores, asegurando que sabían tejer las más maravillosas telas. No solamente los colores y los dibujos eran hermosísimos, sino que las prendas con ellas confeccionadas poseían la milagrosa virtud de ser invisibles a toda persona que no fuera apta para su cargo o que fuera irremediablemente estúpida.

–¡Deben ser vestidos magníficos! -pensó el Emperador-. Si los tuviese, podría averiguar qué funcionarios del reino son ineptos para el cargo que ocupan. Podría distinguir entre los inteligentes y los tontos. Nada, que se pongan enseguida a tejer la tela-. Y mandó abonar a los dos pícaros un buen adelanto en metálico, para que pusieran manos a la obra cuanto antes.

Ellos montaron un telar y simularon que trabajaban; pero no tenían nada en la máquina. A pesar de ello, se hicieron suministrar las sedas más finas y el oro de mejor calidad, que se embolsaron bonitamente, mientras seguían haciendo como que trabajaban en los telares vacíos hasta muy entrada la noche.

"Me gustaría saber si avanzan con la tela" -pensó el Emperador. Pero había una cuestión que lo tenía un tanto cohibido, a saber, que un hombre que fuera estúpido o inepto para su cargo no podría ver lo que estaban tejiendo. No es que temiera por sí mismo; sobre este punto estaba tranquilo; pero, por si acaso, prefería enviar primero a otro, para cerciorarse de cómo andaban las cosas. Todos los habitantes de la ciudad estaban informados de la particular virtud de aquella tela, y todos estaban impacientes por ver hasta qué punto su vecino era estúpido o incapaz.

"Enviaré a mi viejo ministro a que visite a los tejedores -pensó el Emperador-. Es un hombre honrado y el más indicado para juzgar de las cualidades de la tela, pues tiene talento, y no hay quien desempeñe el cargo como él".

El viejo y digno ministro se presentó, pues, en la sala ocupada por los dos embaucadores, los cuales seguían trabajando en los telares vacíos. "¡Dios nos ampare! -pensó el ministro para sus adentros, abriendo unos ojos como naranjas-. ¡Pero si no veo nada!". Sin embargo, no soltó palabra.

Los dos fulleros le rogaron que se acercase y le preguntaron si no encontraba magníficos el color y el dibujo. Le señalaban el telar vacío, y el pobre hombre seguía con los ojos desencajados, pero sin ver nada, puesto que nada había. "¡Dios santo! -pensó-. ¿Seré tonto acaso? Jamás lo hubiera creído, y nadie tiene que saberlo. ¿Es posible que sea inútil para el cargo? No, desde luego no puedo decir que no he visto la tela".

–¿Qué? ¿No dice Vuecencia nada del tejido? -preguntó uno de los tejedores.

–¡Oh, precioso, maravilloso! -respondió el viejo ministro mirando a través de los lentes- ¡Qué dibujo y qué colores! Desde luego, diré al Emperador que me ha gustado extraordinariamente.

–Nos da una buena alegría -respondieron los dos tejedores, dándole los nombres de los colores y describiéndole el raro dibujo. El viejo tuvo buen cuidado de quedarse las explicaciones en la memoria para poder repetirlas al Emperador; y así lo hizo.

Los estafadores pidieron entonces más dinero, seda y oro, ya que lo necesitaban para seguir tejiendo. Todo fue a parar a sus bolsillos, pues ni una hebra se empleó en el telar, y ellos continuaron, como antes, trabajando en las máquinas vacías.

Poco después el Emperador envió a otro funcionario de su confianza a inspeccionar el estado de la tela e informarse de si quedaría pronto lista. Al segundo le ocurrió lo que al primero; miró y miró, pero como en el telar no había nada, nada pudo ver.

–¿Verdad que es una tela bonita? -preguntaron los dos tramposos, señalando y explicando el precioso dibujo que no existía.

"Yo no soy tonto -pensó el hombre-, y el empleo que tengo no lo suelto. Sería muy fastidioso. Es preciso que nadie se dé cuenta". Y se deshizo en alabanzas de la tela que no veía, y ponderó su entusiasmo por aquellos hermosos colores y aquel soberbio dibujo.

–¡Es digno de admiración! -dijo al Emperador.

Todos los moradores de la capital hablaban de la magnífica tela, tanto, que el Emperador quiso verla con sus propios ojos antes de que la sacasen del telar. Seguido de una multitud de personajes escogidos, entre los cuales figuraban los dos probos funcionarios de marras, se encaminó a la casa donde paraban los pícaros, los cuales continuaban tejiendo con todas sus fuerzas, aunque sin hebras ni hilados.

–¿Verdad que es admirable? -preguntaron los dos honrados dignatarios-. Fíjese Vuestra Majestad en estos colores y estos dibujos -y señalaban el telar vacío, creyendo que los demás veían la tela.

"¡Cómo! -pensó el Emperador-. ¡Yo no veo nada! ¡Esto es terrible! ¿Seré tan tonto? ¿Acaso no sirvo para emperador? Sería espantoso".

–¡Oh, sí, es muy bonita! -dijo-. Me gusta, la apruebo–. Y con un gesto de agrado miraba el telar vacío; no quería confesar que no veía nada.

Todos los componentes de su séquito miraban y remiraban, pero ninguno sacaba nada en limpio; no obstante, todo era exclamar, como el Emperador: –¡oh, qué bonito!–, y le aconsejaron que estrenase los vestidos confeccionados con aquella tela en la procesión que debía celebrarse próximamente. –¡Es preciosa, elegantísima, estupenda!– corría de boca en boca, y todo el mundo parecía extasiado con ella.

El Emperador concedió una condecoración a cada uno de los dos bribones para que se las prendieran en el ojal, y los nombró tejedores imperiales.

Durante toda la noche que precedió al día de la fiesta, los dos embaucadores estuvieron levantados, con dieciséis lámparas encendidas, para que la gente viese que trabajaban activamente en la confección de los nuevos vestidos del Soberano. Simularon quitar la tela del telar, cortarla con grandes tijeras y coserla con agujas sin hebra; finalmente, dijeron: –¡Por fin, el vestido está listo!

Llegó el Emperador en compañía de sus caballeros principales, y los dos truhanes, levantando los brazos como si sostuviesen algo, dijeron:

–Esto son los pantalones. Ahí está la casaca. –Aquí tienen el manto... Las prendas son ligeras como si fuesen de telaraña; uno creería no llevar nada sobre el cuerpo, más precisamente esto es lo bueno de la tela.

–¡Sí! -asintieron todos los cortesanos, a pesar de que no veían nada, pues nada había.

–¿Quiere dignarse Vuestra Majestad quitarse el traje que lleva -dijeron los dos bribones- para que podamos vestirle el nuevo delante del espejo?

Quitose el Emperador sus prendas, y los dos simularon ponerle las diversas piezas del vestido nuevo, que pretendían haber terminado poco antes. Y cogiendo al Emperador por la cintura, hicieron como si le atasen algo, la cola seguramente; y el Monarca todo era dar vueltas ante el espejo.

–¡Dios, y qué bien le sienta, le va estupendamente! -exclamaban todos-. ¡Vaya dibujo y vaya colores! ¡Es un traje precioso!

–El palio bajo el cual irá Vuestra Majestad durante la procesión, aguarda ya en la calle -anunció el maestro de Ceremonias.

–Muy bien, estoy a punto -dijo el Emperador-. ¿Verdad que me sienta bien? -y volviose una vez más de cara al espejo, para que todos creyeran que veía el vestido.

Los ayudas de cámara encargados de sostener la cola bajaron las manos al suelo como para levantarla, y avanzaron con ademán de sostener algo en el aire; por nada del mundo hubieran confesado que no veían nada. Y de este modo echó a andar el Emperador bajo el magnífico palio, mientras el gentío, desde la calle y las ventanas, decía:

–¡Qué preciosos son los vestidos nuevos del Emperador! ¡Qué magnífica cola! ¡Qué hermoso es todo!

Nadie permitía que los demás se diesen cuenta de que nada veía, para no ser tenido por incapaz en su cargo o por estúpido. Ningún traje del Monarca había tenido tanto éxito como aquél.

–¡Pero si no lleva nada! -exclamó de pronto un niño.

–¡Dios bendito, escuchen la voz de la inocencia! -dijo su padre; y todo el mundo se fue repitiendo al oído lo que acababa de decir el pequeño.

–¡No lleva nada; es un chiquillo el que dice que no lleva nada!

–¡Pero si no lleva nada! -gritó, al fin, el pueblo entero.

Aquello inquietó al Emperador, pues barruntaba que el pueblo tenía razón; mas pensó: “Hay que aguantar hasta el fin”. Y siguió más altivo que antes; y los ayudas de cámara continuaron sosteniendo la inexistente cola.

Romance del Conde Olinos

(Popular Español)

Madrugaba el Conde Olinos,
mañanita de San Juan,
a dar agua a su caballo
a las orillas del mar.
Mientras el caballo bebe
canta un hermoso cantar:
las aves que iban volando
se paraban a escuchar;
caminante que camina
detiene su caminar;
navegante que navega
la nave vuelve hacia allá.

Desde la torre más alta
la reina le oyó cantar:
–Mira, hija, cómo canta
la sirenita del mar.
–No es la sirenita, madre,
que esa no tiene cantar;
es la voz del conde Olinos,
que por mí penando está.
–Si por tus amores pena
yo le mandaré matar,
que para casar contigo
le falta sangre real.

Los castillos

Los castillos se quedaron solos,
sin princesas ni caballeros.
Solos a la orilla de un río,
vestidos de musgo y silencio.

A las ventanas suben
los pájaros muertos de miedo.
Espían salones vacíos,
abandonados terciopelos.

Ciegas sueñan las armaduras
el más sutil de los sueños.
Reposan de largas batallas,
se miran en libros de cuentos.

Los dragones y las alimañas
no los defendieron del tiempo.
Y los castillos están solos,
tristes de sombras y misterios.

María Elena Walsh
(1969) *Tutú Marambá*.
Buenos Aires: Sudamericana.

Bibliografía y normativa

Bruner, J. (1998) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Aprobada por la Ley Nacional 23.849, promulgada el 16 de octubre de 1990.

Duckworth, Eleanor (1994) *Como tener ideas maravillosas.* Madrid: Aprendizaje Visor.

Núcleos de aprendizajes prioritarios, Nivel Inicial -NAP-, (2004), Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010) *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza,* de la Serie: *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 1. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010) *Juego dramático. Hadas, brujas y duendes,* de la Serie: *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 3. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Walsh, María Elena, (2011) *Cuentopos de Gulubú.* Buenos Aires: Alfaguara.

Material de distribución gratuita

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

unicef

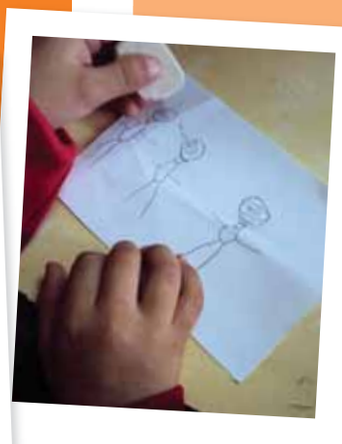
8

Propuestas de enseñanza

El juego en el Nivel Inicial

Juegos con reglas convencionales

¡Así me gusta a mí!



Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

unicef

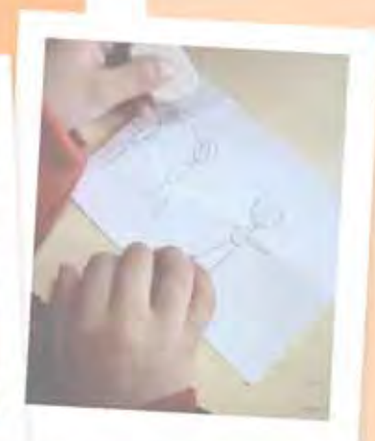
8

El juego en el Nivel Inicial

Propuestas de enseñanza

Juegos con reglas convencionales

¡Así me gusta a mí!



Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

unicef

Sarlé, Patricia M.
Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí! / Patricia M. Sarlé ; Inés Rodríguez Sáenz ; Elvira Rodríguez ; coordinado por Verona Batiuk. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Buenos Aires: Unicef Argentina, 2014.
60 p. : il. ; 30x23 cm. - (El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de Enseñanza)

ISBN 978-987-3753-35-0

1. Educación Inicial. I. Rodríguez Sáenz, Inés II. Rodríguez, Elvira III. Batiuk, Verona, coord. IV. Título
CDD 372.21

Fecha de catalogación: 14/08/2014

Copyright: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
1º edición agosto de 2014
2.500 ejemplares

Responsable Técnico de OEI – Oficina Buenos Aires
Verona Batiuk. Especialista en Educación Infantil

Responsable Técnico de UNICEF
Elena Duro. Especialista en Educación

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Oficina Buenos Aires
Paraguay 1510 - (C1061ABD)
Ciudad de Buenos Aires
www.oei.org.ar

UNICEF - Oficina de Argentina
Junín 1940. Planta Baja (C1113AAX)
Ciudad de Buenos Aires
buenosaires@unicef.org
www.unicef.org/argentina

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente siempre que se haga referencia a la fuente.

El juego en el Nivel Inicial

Juegos con reglas convencionales

¡Así me gusta a mi!

Autoras: Patricia Sarlé
Inés Rodríguez Sáenz
Elvira Rodríguez

Coordinación general: Verona Batiuk

Esta publicación contó con el apoyo de BBVA.

Responsables de Edición:	Damián Atadía Verona Batiuk
Coordinación de producción gráfica:	Silvia Corral
Diseño:	Hernán Corral
Fotografías:	OEI - Argentina

Índice

Prólogo 7

1. Presentación 9

Algunos criterios y acciones
que pueden facilitar la toma de decisiones 11

2. Fundamentación de la propuesta 15

a. Juegos tradicionales a partir
de canciones, rondas y juegos con rimas 17

b. Juegos tradicionales a partir de diagramas 19

c. Juegos sin objetos ni rimas 19

d. Juegos tradicionales con objetos 21

e. Juegos con objetos que son juegos 23

3. Proyecto: ¡Así me gusta a mí! 25

3.1. Desarrollo del Proyecto 27

a. *El Fichero de juegos tradicionales* 29

b. *La Caja de los juegos* 30

c. Un Proyecto que sale de
la sala y ocupa otros espacios 31

3.2. El Proyecto empieza a andar 34

4. Una vuelta más 39

5. Anexo 43

Algunos ejemplos de juegos 43

Proyecto Juegoteca Itinerante:
"El tambor de los juegos" 49

Bibliografía y normativa 59

Prólogo

La Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, constituye una expresión firme del compromiso de los Estados por garantizar las mejores condiciones para el crecimiento y desarrollo de todos los niños, su cuidado, asistencia y educación.

En este sentido, el derecho de los niños al juego y a las actividades recreativas propias de su edad es establecido expresamente por la Convención en su Artículo 31. Por primera vez, los Estados se comprometen a garantizar que los niños gocen del derecho al juego y al esparcimiento.

Argentina asume este compromiso en la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006. Es objetivo, tanto para el Nivel Inicial como para la Educación Primaria, "promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social".

UNICEF contribuye con esta Serie a impulsar el juego en el Nivel Inicial. Estas páginas se ocupan del juego dentro del contexto escolar. Están destinadas tanto a los equipos directivos como a los docentes de Nivel Inicial y tienen por objeto ofrecer herramientas valiosas para la discusión, reflexión y renovación de las propuestas de enseñanza. Buscan también brindar recursos para planificar la tarea cotidiana en las salas. Toman al Juego como objeto de estudio y analizan su valor central como contenido cultural para los niños pequeños, así como su potencial como medio para la enseñanza de otros contenidos. Ayudan a comprender la importancia del rol del docente en la promoción del juego. Ofrecen también el análisis de diferentes formatos del juego y su inclusión en el diseño de prácticas innovadoras, de modo que juego y contenido se entrecrucen de manera permanente.

Con este material queremos colaborar para que cada vez más niños asistan al Nivel Inicial, pero también y fundamentalmente, para que los jardines de infantes ofrezcan propuestas educativas de calidad. Es nuestro propósito que la experiencia cotidiana en los jardines brinde a los niños propuestas educativas ricas y didácticamente adecuadas, para promover su placer por conocer y aprender.

Andrés Franco

Representante de Unicef Argentina

1. Presentación

Este Cuaderno, de la Serie *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza* está dedicado al **Juego con reglas convencionales**, específicamente a aquellos juegos que se transmiten de generación en generación y forman parte de la memoria oral y la tradición de los diferentes pueblos y culturas, los **juegos tradicionales**. Lo llamamos *Así me gusta a mí* y tiene el sentido central de mantener el "hilo" de la memoria lúdica, vinculante entre las generaciones y las diferentes culturas.

El objetivo del Proyecto consiste en instalar en el marco de la vida cotidiana de la sala la posibilidad de jugar **juegos tradicionales**, y hacer de los patios y espacios de la escuela y el jardín, lugares donde estos juegos formen parte de alternativas lúdicas posibles para los niños. Dado que en la mayoría de los casos, los patios y el terreno de la escuela suelen estar "abiertos" a los hermanos mayores de la primaria, las familias y el barrio en general, se pretende hacer de estos lugares escenarios de alternativas que recuperen, instalen o fortalezcan la cultura lúdica de los protagonistas de la comunidad educativa. Es una propuesta que puede articularse con la Escuela Primaria en la medida en que estos espacios sean compartidos y se alcancen acuerdos fructíferos para que todos los niños puedan contar con la posibilidad de disfrutar de ofertas que contemplen juegos abiertos a todos.

Con esto se pretende profundizar en la búsqueda de caminos que permitan concretar uno de los objetivos propuestos por la Ley Nacional de Educación para la Educación Inicial: *"Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social"* (Ley 26.206 Artículo 20d).

Hacer foco en los "juegos tradicionales" posibilita iniciar a los niños en la exploración y paulatina apropiación de formas de expresión cultural, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social.

Además vale la pena remarcar que este tipo de juegos resultan, evolutivamente, de adquisición tardía para los niños de corta edad, que se encuentran en un momento en el que la construcción de situaciones imaginarias e idiosincráticas respecto del jugar predomina sobre la regla. En este sentido, una propuesta de trabajo sistemática y organizada sobre juegos con reglas convencionales[1], abona al desarrollo de uno de los aspectos fundamentales que potencian el aprendizaje escolar: la posibilidad de postergar su deseo y aceptar voluntariamente el "modo" de jugar que expresa o contiene la regla, articulando la aceptación de la regla con la imaginación al tener como soporte imágenes, canciones, rimas y palabras que invitan a jugar de un modo particular.

Bolitas tradicionales de vidrio.

1 El desarrollo teórico de los juegos con reglas convencionales puede consultarse en el Cuaderno 4 de esta misma Serie.

El Proyecto supone la realización simultánea de dos tipos de tareas:

- el armado de un ***Fichero de juegos tradicionales*** que el maestro irá recopilando y tendrá disponible para organizar las propuestas de juego y
- el diseño de modos diversos de intervención del patio o terreno de juegos con el objeto de habilitar sectores donde puedan jugarse rayuelas, armarse una cancha de bolitas, bochas o tejos, o simplemente jugar y cantar diferentes rondas. La intervención de estos espacios requerirá tanto la modificación de pequeñas áreas como el armado de una ***Caja de los juegos*** (Aubert y Caba, 2010)[2] con objetos que puedan ser trasladados al aire libre y abran la puerta a juegos tales como: saltar la soga, el elástico, hacer bailar un trompo, el juego del hilo, etc.

Por esto, son propósitos de este Proyecto:

- Recopilar juegos tradicionales, populares o folklóricos que se conservan en la memoria colectiva de la comunidad de cada escuela.
- Aprender a jugar los juegos a través de sus instrucciones y experimentar los distintos modos de jugarlos.
- Descubrir las variaciones que le asignan los diversos jugadores.
- Reconocer cantos, retahílas y rimas que relatan la regla, así como disponer de diagramas y objetos que "cuentan" y enseñan a jugar el juego.

Al igual que en el Proyecto "El álbum de los juegos", aquí se busca aproximar a los niños a la comprensión de *"(...) las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas. El reconocimiento y valoración de los trabajos que se desarrollan en esos ámbitos, identificando algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen. El conocimiento y valoración de su historia personal y social (...)"* (NAP, p. 21). Es decir, descubrir al juego *"como contenido* de valor cultural, incentivando su presencia en las actividades cotidianas" y encontrar nuevos formatos para *"integrar a las familias en la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo y articular con la comunidad para potenciar el logro de los objetivos educativos*" (NAP, p. 14).

Imagen disponible en http://www.burbuja.info/inmobiliaria/guarderia/245948-hilo-retro-juguetes-antiguos-35.html

Tal como se ha ido desarrollando en cada uno de los Proyectos que vamos recorriendo juntos, esta propuesta de juegos tradicionales también tiene un correlato directo con un tipo particular de texto que, en este caso, es el texto instructivo. Así, es probable que se referencie mayoritariamente a instrucciones, manuales, recomendaciones, explicaciones y especialmente a la recuperación a partir de la transcripción de la huella oral tomada del relato de aquellos que jugaron los juegos y que formará parte de los testimonios que integrarán *el Fichero*.

2 Aubert, E. y Caba, B. (2010) "Repertorio lúdico, infancia y escuela: Pensando en términos del derecho del niño/a a Jugar", en Sarlé, Patricia *Lo importante es jugar.* Rosario: Homo Sapiens.

Recuperar este tipo de juegos, enseñárselos a los niños y jugar con ellos es un modo de participar "activamente" de la cultura. Tal como señala Pelegrín (1982)[3], cada vez que alguien juega uno de estos juegos lo hace suyo y crea una variante que queda abierta hasta que un nuevo jugador enriquezca el modo de jugarlo en un proceso de co-creación. Dar un lugar a estos juegos -que en muchos casos corren el riesgo de desaparecer sin un "otro" que los enseñe- permite a los niños integrarse en el largo recorrido que aquellos han tenido en el curso de la vida de los hombres y transformarse en "guardianes" de su pervivencia en el tiempo. Jugarlos y a su vez, trasmitirlos a otros; guardar en su memoria las imágenes afectivas y las emociones que se conjugan al participar, recordar y convocar a otros a jugar juntos.

Cada uno de estos juegos es una suerte de tesoro simbólico de cada cultura, y transmitirlos resulta un compromiso con el mantenimiento de esta "reserva fecunda de memoria colectiva".

Algunos criterios y acciones que pueden facilitar la toma de decisiones

El objetivo de la Serie de Cuadernos *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, es brindar itinerarios posibles de actividades que articulen al juego con los contenidos escolares, tomando al primero como eje organizador de las prácticas de enseñanza. En este sentido, el juego en sí mismo, resulta un contenido y no sólo un medio para enseñar contenidos.

Antes de pasar a describir este Proyecto presentamos algunos criterios que pueden orientar la toma de decisiones sobre las diferentes propuestas.

- El Proyecto *"Así me gusta a mí"* puede ser un proyecto que se inicie a principio de año y finalice con el ciclo lectivo. Es decir, puede no asumir el formato clásico de desarrollo en un tiempo acotado, con un momento de inicio y otro de cierre, sino que puede permanecer como "fondo" constante de modo que, cada vez que se incluye un nuevo juego que se registra en *el Fichero*, pueda jugarse tantas veces como sea necesario. De esta forma, cuando se logra el dominio del juego, se pasa a otro con el objeto de seguir ampliando la cultura lúdica de los niños. Así por ejemplo, puede darse inicio al proyecto, enseñando dos juegos tradicionales y armando *el Fichero* y los materiales necesarios con los niños. La inclusión de las familias en la construcción de los relatos de nuevos juegos y la recuperación de la tradición oral, puede tomar la forma de un ***Cuaderno viajero***, talleres para compartir con hermanos y abuelos, entrevistas o encuestas breves a otros maestros o alumnos de la escuela sobre sus juegos favoritos, etc. En la medida en que la comunidad se sienta parte del Proyecto y sea "invitada a jugar" y se consideren de valor sus aportes, el Fichero se irá enriqueciendo y tomará la forma que cada comunidad y cada grupo docente otorgue.

3 Pelegrín, Ana (1982) *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral.* Madrid: Cincel.
Puede consultarse también Pelegrín, Ana (2008) *Cada cual atienda su juego: de tradición oral y literatura.* Alicante: Edición digital, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Edición digital basada en la de Madrid: Cincel, 1986. Disponible en: URL: [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/46848175904806617400080/index.htm], consulta 8/08/2010.

- En este sentido, algunos juegos -como *la rayuela*, *la cancha de bolitas* o *tejo*, etc.- pueden requerir de la colaboración e intervención de la comunidad para modificar algún sector del patio o del terreno de la escuela. Comprometernos en su construcción y cuidado será una forma más de generar vínculos entre las familias y la escuela. A lo largo del año "coleccionamos, juntamos, recopilamos, compendiamos juegos" y los vamos incorporando a nuestro *Fichero* para jugarlos una y otra vez.
- Durante el desarrollo del Proyecto es importante tener en cuenta la necesidad de que las **propuestas**:
  - Tengan continuidad, que no resulten aleatorias, inconexas, aisladas, descontextualizadas o desarticuladas. Que se reiteren y los niños tengan cotidianas oportunidades para apropiarse de los juegos y lograr un dominio progresivo de los mismos.
  - Guarden sentido desde un principio y vayan enriqueciéndose progresivamente de significados construidos a través de los juegos, las experiencias y la articulación con múltiples contenidos.
  - Respeten la permanente interacción entre el binomio: juego-experiencias, experiencias-juego.
  - Cuiden el tiempo de los niños para "subirse" a la propuesta. Si en la primera actividad, pareciera que los niños no tienen interés suficiente o no le otorgan la importancia esperada por el docente, no "bajar la cortina" de manera inmediata o precipitada, sino buscar alternativas para salvar este obstáculo y volver con la propuesta.
- Si la escuela cuenta con varias salas, puede ser conveniente co-planificar entre los docentes. Aún cuando el Proyecto está pensado para niños de 5 años, una sala de 4 puede tomar algunas de las actividades propuestas y organizar sus propios recorridos. Con las adecuaciones necesarias, esto mismo puede trabajarse en salas de 3 años y pluriedad.
- Si bien todas las familias pueden colaborar desde diversos ángulos, es recomendable armar grupos de familias que ayuden en cada Proyecto. Así se pueden organizar Talleres de padres o abuelos, para aportar ideas, diseños, juegos, reglas, anécdotas, fabricación artesanal de juegos en función del *Cuaderno viajero*, *la Caja de los juegos*, *el Fichero de juegos tradicionales*, la intervención del espacio.
- Dado que jugar supone articular la experiencia, el conocimiento con la imaginación, la inventiva, la creación, cada Proyecto requiere de parte del docente una organización anticipada de:
  - Las **fuentes de información y experiencias diversas** tanto para los niños, como para los docentes. La biblioteca de la sala o de la escuela Primaria; la búsqueda de informantes claves en la comunidad, en la propia institución; las salidas y recorridos por el barrio, el acopio de materiales (imágenes, música, etc.) es indispensable.
  - **Los espacios, tiempos y materiales necesarios para jugar.**

- El ambiente de la sala debe reflejar algunas de las tareas que se realicen con los niños. Se trata de hacer visible aquello que se hace a través de simples elementos tangibles, concretos, que van cambiando y transformando este ambiente y que lo tornan alfabetizador. Es decir, animarse a intervenir las "paredes" de la sala para aprovecharlas y constituirlas en parte del proyecto, "interrogándolas" con los niños, haciéndolas "hablar y comunicar" descubrimientos, producciones (escritas, plásticas), obras, ilustraciones, esquemas y fotos que son fuentes y productos.
- La posibilidad de registrar la implementación de los Proyectos a modo de memoria pedagógica es muy útil para la toma de decisiones sobre la práctica. Aunque sea de manera simple, nos permitirá pensar: ¿qué haría diferente el año que viene con este Proyecto? ¿Qué profundizaría? ¿Qué resultó bueno? ¿Qué cambiaría? ¿Qué materiales, diseños, experiencias conviene guardar como punto de partida para otros Proyectos? ¿Qué materiales o producciones de los que se han elaborado pueden ser aprovechados el próximo año?

Imagen disponible en http://garabatosdecolores.blogspot.com.ar/2011/04/juegos-la-gallinita-ciega-y-la-gallina.html

2. Fundamentación de la propuesta

Sobre los juegos tradicionales se ha escrito mucho y todos conocemos algo acerca de ellos tanto a través de lecturas específicas, como gracias a nuestra participación en la vida social y cultural en las comunidades de las que formamos parte. Cada uno de nosotros atesora en su memoria el modo de jugarlos por el mero hecho de haber participado alguna vez de ellos.

Son juegos que poseen reglas de fácil comprensión, memorización y respeto. Las reglas tienen matices diferentes según el lugar donde se juegue y presentan modificaciones que no afectan el *sentido* del juego (ver Cuaderno 4 pág. 22).

Tienen como particularidad, la posibilidad de combinar distintas coreografías a partir de canciones, diagramas dibujados en el piso o requerir objetos sencillos de uso cotidiano como sogas, elásticos, pelotas, pañuelos y anillos que acompañados de ciertas reglas definen al juego. Las reglas, generalmente están escondidas en esos cantos, diagramas u objetos que los limitan y acompañan. Son juegos que no requieren mucho material, no son costosos, se comparten simplemente y pueden practicarse en cualquier momento y lugar.

Los juegos tradicionales resultan un campo de mucha riqueza para trabajar con los niños pequeños en el marco de la educación infantil. De hecho, si nos remitimos a los NAP para el Nivel Inicial, nos encontraremos con que uno de los *Cuadernos del Aula* está dedicado a este tipo de juegos[4].

Sin embargo, nuestro Proyecto no tiene como objetivo central acercar a los niños a estos juegos como un modo de preguntarse sobre ellos e *"…introducirlos en el conocimiento del ambiente"* para el abordaje de contenidos de Ciencias Sociales (*Cuadernos del Aula 1*. pág. 18)[5]. Este Cuaderno del Aula es un punto de partida posible para organizar *el Fichero*, definir preguntas para las entrevistas o listar juegos pero no se corresponde con la singularidad de nuestra propuesta.

Imagen disponible en http://es.wikipedia.org/wiki/Rana_(juego)

4 Serulnicoff, Adriana y Garbarino,Patricia (2006) *Juegos y juguetes. Serie Cuadernos del Aula. Nivel Inicial. Volumen 1.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en URL: [http://www.me.gov.ar/curriform/nap/inicial.pdf].

5 Los *Cuadernos del Aula* buscan enseñar a través de estos juegos contenidos del ambiente social. Es decir, acercar a los niños *"a la idea de que el ambiente social no siempre fue igual al que ellos conocen y que los juegos y los juguetes –con los que ellos tienen una relación cotidiana– fueron cambiando a lo largo del tiempo… acercarlos a la parcialidad de esos cambios, ya que así como es posible observar la desaparición de ciertos juegos y juguetes, es fácil constatar que algunos perduran gracias a su transmisión de una generación a otra…"*. (pág. 22).

En nuestro caso, más que **aprender sobre los juegos**, su origen y su relación con el mundo social, nos interesa:

- **Recuperar los juegos** para que continúen formando parte de la cultura de los niños.
- **Incluirlos en la vida cotidiana del Jardín.**
- **Modificar el ambiente** -especialmente los patios o sectores que se utilizan para el juego libre, espontáneo o recreo- **con propuestas que posibiliten que el juego se juegue y pase a formar parte del "repertorio" lúdico de los niños.**

Se intenta dotar a los niños de una "batería" de juegos que enriquezcan el conjunto de juegos conocidos por ellos. Con esto, el niño tendrá mayores posibilidades de elegir libremente a qué jugar, al tiempo que se convertirá en portador de una herencia cultural para nuevas generaciones. Aprender juegos tradicionales y jugarlos hará que los niños "guarden" en su memoria no sólo las reglas sino la carga afectiva, emocional y social que encierran aún cuando estos aspectos escapen de su comprensión actual.

Sin duda, todo lo que podamos aprender acerca de estos juegos, tendrá como base contenidos de las ciencias sociales, del entorno cotidiano, la memoria colectiva y la identidad con el grupo de pertenencia. Estos conocimientos forman parte del Proyecto y son necesarios para que el maestro conozca "más" acerca del juego, no solamente sus modos y formas de ser jugado.

De ahí la importancia de ir paulatinamente armando un amplio "archivo" de juegos al cual recurrir cada vez que se ofrezca esta alternativa a los niños.

Además resulta importante valorar el hecho de que los juegos tradicionales ofrecen un "plus formativo" al encerrar en sí mismos imágenes, movimientos (corporales, gestuales, rítmicos), cadencias musicales y sonidos. Matices poéticos como: refranes, rimas, historias propias de la cultura colectiva. A esos componentes apelamos. De hecho, el Proyecto apuesta a que el maestro ofrezca la posibilidad de jugar y juegue una o dos veces por semana un juego nuevo o conocido en los momentos de patio o frente a los cambios de actividad entre una tarea y otra para que los niños puedan luego "espontáneamente" también elegirlos dentro del abanico de posibilidades lúdicas.

Sin pretender hacer una clasificación cerrada, dentro de nuestro Proyecto, incluiremos cinco formas diferentes de juegos tradicionales:

a. Juegos tradicionales a partir de canciones, rondas y juegos con rimas.
b. Juegos tradicionales a partir de diagramas.
c. Juegos tradicionales sin objetos ni rimas.
d. Juegos tradicionales con objetos.
e. Objetos que son juegos.

Veamos algunos de los rasgos y características de cada uno de estos grupos:

a. Juegos tradicionales a partir de canciones, rondas y juegos con rimas

Jugando al *huevo podrido.* JIN 27- Clorinda.

Anton Dieffenbach "Spielende Kinder im Wald" (disponible en: http://www.kunstkopie.de/a/dieffenbach-anton/spielende-kinder-im-wald.html).

- Resultan patrimonio de la humanidad y forman parte de nuestra herencia cultural.
- Son convocantes y generadores de vínculos afectivos que se sostienen en variados intercambios "armónicos" (reglados), tanto individuales como co-lectivos que producen una suerte de "contagio emocional", entre los jugadores.
- Funcionan como activadores simbólicos que instalan un clima de alegría, de goce compartido, sostenidos en un diálogo e intercambio comunicativo. Algunos guardan formas de complicidad, sostenidas en el campo lúdico.
- Ayudan a comprender el sentido del límite y la manera en que la regla o norma, regula tanto la dinámica del juego, como las conductas (comportamientos o acciones) individuales y grupales.

Algunos ejemplos:

- *Sobre el puente de Avignon,* esta sencilla ronda se juega tomados de la mano, girando a manera de círculo, cantando la canción y realizando la mímica del oficio tantas veces como los jugadores decidan.

El puente de Avignon, conocido como el Pont St Bénézet, es un célebre puente medieval ubicado sobre el río Ródano. Este puente fue declarado parte del Patrimonio de la Humanidad por la Unesco en el año 1995. Es símbolo del desarrollo técnico que se alcanzó en el siglo XII y era un puente estratégico cuando el Papado residía en esa ciudad. Niños de todo el mundo, cantan y juegan esa canción más allá de saber dónde queda Avignon, cómo es el puente o qué significado tiene la letra que recitan.

Puente de Avignon, ubicado en la localidad del mismo nombre de Francia. Imagen disponible en http://www.arqhys.com/articulos/puente-avignon-rodano.html

La ilustración proviene de The Baby´s Bouquet, A Fresh Bunch of Rhymes and Tunes de Walter Crane (1978), disponible en http://www.arqhys.com/articulos/puente-avignon-rodano.html

Sobre el puente de Avignon
Sobre el puente de Avignon
Todos bailan, todos bailan,
Sobre el puente de Avignon,
Todos bailan y yo también.
Hacen así... así las lavanderas…
Hacen así... así me gusta a mí.
(Cada vez que se repite la canción cambia lo subrayado)

- *Aserrín aserrán…*, tan popular en nuestra infancia, es una vieja canción popular española, propia de la noche de San Juan, que también encierra una canción de protesta.

Dentro de este grupo hemos incluido también los juegos con palabras como: *El teléfono descompuesto* y juegos que comprometen rimas o turnos de versos que sostienen, inician o finalizan el juego. Nos referimos por ejemplo al *Veo veo, La brujita de los colores* y los juegos de *Cuentos de nunca acabar* [6] *(El cuento de la buena pipa)*.

En el *Veo Veo* [7], la secuencia se inicia con el intercambio de versos entre los jugadores y finaliza cuando se adivina el objeto al que está haciendo referencia el que guía el juego. *En La brujita de los colores*, el diálogo previo entre los jugadores es el que "marca" de alguna manera el inicio del juego. La elección del color inicia la carrera y la complementariedad entre quien hace de "brujita" y quien asume el color solicitado[8].

Finalmente, los *Cuentos de nunca acabar* [9] se inician con una pregunta que genera una secuencia de intercambios entre el guía y el resto de los jugadores hasta que se decide finalizar el intercambio verbal.

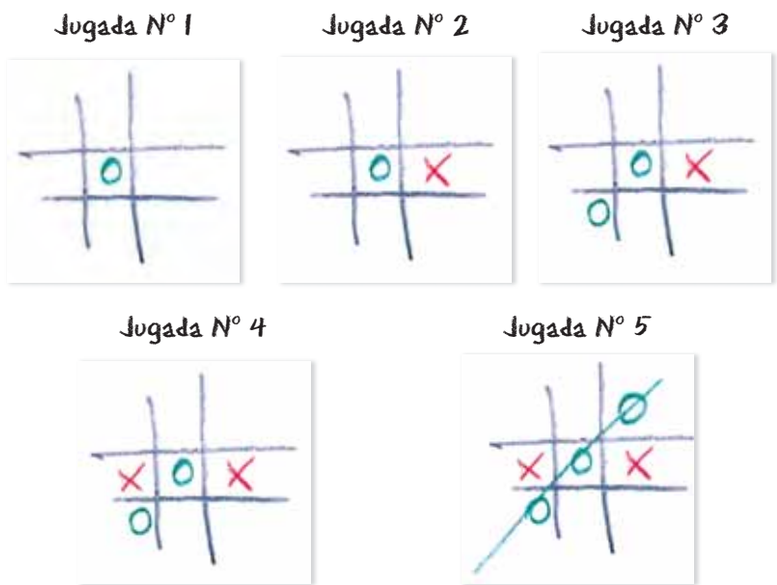
6 Ver Pelegrin, A. (1982) *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral.* Madrid: Cincel.

7 La secuencia de versos dice *"Veo veo // ¿Qué ves? // Una cosa // ¿Qué cosa? // Maravillosa // ¿De qué color? // color... "* y se dice el color del objeto a adivinar.

8 En *La brujita de los colores,* uno de los niños es brujita y el resto asume un color (sin que la brujita sepa cuál). El inicio del juego requiere el recitado de la siguiente serie de preguntas y respuestas: Brujita: pum pum // Niños: "¿quién es?" // Brujita: "soy la brujita de los colores y vengo a buscar un color" (dice un color al azar). El niño que haya seleccionado ese color tiene que salir corriendo para que la bruja no lo atrape y tratar de volver al refugio donde está el resto de los chicos. Si lo logra, cambia su color por otro y sigue jugando. Si no lo logra y la bruja lo atrapa, el niño pasa a ser un brujito y ayuda a la bruja a atrapar a los chicos. El juego termina cuando todos se convierten en brujitos. Una variante: los que son atrapados van a la casa de la bruja y sólo pueden salir si otro niño los salva.

9 Un ejemplo de *Cuento de nunca acabar* es el siguiente *(los // indican cambio de sujeto): "¿Querés que te cuente el cuento de la buena pipa? // Sí // Yo no dije "sí", dije si querés que te cuente el cuento de la buena pipa // No // Yo no dije "no", yo dije...* (vuelve a repetir la frase de inicio del juego).

b. Juegos tradicionales a partir de diagramas



Ta te tí (Tres en línea, tres en raya, el juego del gato, triqui, tres en gallo, michi o la vieja).

Imagen disponible en http://mispoetascontemporaneos.blogspot.com.ar/2010/12/consigna-de-diciembre-poema-de-juan_15.html

En este grupo encontramos *las rayuelas*, *el Ta te ti*, *las esquinitas;* juegos que suponen desplazamientos según lo indican distintos diagramas a seguir. Un sencillo palito sirve para marcar en la tierra los diagramas o tizas de colores pueden ser útiles para dibujarlos en el patio.

En el caso de *la rayuela*, los diseños varían según cada región. Tal como señalamos en el Cuaderno 4 de esta serie (ver El Álbum de Juegos), el juego consiste en saltar con uno o dos pies siguiendo el recorrido señalado por la serie numérica de cada celda. En algunos diseños, sólo se avanza de la tierra al cielo. En otros más complejos, se avanza y retrocede según indique el dibujo. En ambos casos, se salta siempre en un pie o con los dos pies juntos siguiendo la serie del 1 al 10.

En cambio, en *las esquinitas* cualquier localización es válida para ser una "casa" o "esquina" que marca la posición en la que se ubican los jugadores. Hay tantos jugadores como esquinas, más uno, según se decida en el juego. A la indicación del jugador que no tiene casa, los restantes deben salir de sus sitios y tratar de llegar a cualquier otro evitando quedarse sin lugar. El jugador que no encuentre o llegue a tiempo a una esquina pierde y entonces hace de director del juego.

c. Juegos sin objetos ni rimas

Para jugar a una gran cantidad de juegos tradicionales no se necesita más que conocer las reglas. Algunos de estos juegos acompañan a los niños desde muy pequeños. Desde el sencillo juego del *Cu-cú, ¿dónde estás?* que se inicia ocultando el rostro del bebé tras un pañuelo, una sabanita o un mantel hasta las *escondidas* con refugios y el *piedra libre para mí y todos mis compañeros,* la secuencia ocultar-revelar fascina a los niños y acompaña a la infancia por largos período de tiempo.

La mayoría de ellos suponen:

- La presencia de roles complementarios: un perseguidor y un perseguido, el que se oculta y el que es encontrado. Tal es el caso de *las escondidas*, *las manchas*, *el gallito ciego*. Perseguido y perseguidor implica el hecho de que uno atrapa o descubre a otros siguiendo determinada modalidad.
- El uso del espacio y la determinación de zonas reconocibles (Ej. en *las escondidas*: pared donde se cuenta, lugar para esconderse) y una secuencia temporal interna, con acciones específicas, que se vinculan con la convención o norma propia del juego.
- Los "secretos", la gracia o la picardía que guarda cada juego. Retomando el ejemplo de *las escondidas*: el que busca, pregunta varias veces para ubicar de qué lugar proviene la voz y encontrar a quienes se escondieron.

Las manchas. Imagen disponible en http://duendeshadasmagos.blogspot.com.ar/p/juego-de-persecucion-mancha-puente.html

Las escondidas. Imagen disponible en: http://sinergiacreativa.wordpress.com/ 2008/07/19/yo-pintare-las-calles/jugando-a-las-escondidas/

Por la riqueza en las imágenes, nos interesa detenernos en el juego de *la gallina o el gallito ciego*. El juego consiste en vendar con un pañuelo los ojos de uno de los participantes. Este tratará de tocar y agarrar a los restantes compañeros, que mientras tanto hacen diferentes ruidos para darle pistas de dónde se encuentran, para ver si los puede alcanzar. Cuando toca a uno, tiene que reconocer de quién se trata palpando su rostro. Si lo logra, cambian de roles y comienzan de nuevo. De lo contrario, tiene una prenda y continúa jugando hasta que adivine.

El gallito ciego. Archivo Histórico Nacional.

El gallito ciego. Jardín de Infantes Nº 20 "La hormiguita viajera", Corrientes.

La gallina ciega. Berni, 1905-1981. Imagen disponible en: http://www.educ.gov.ar/educar/site/educar/berni-para-docentes-.culturas-de-infancia-vida-cotidiana-vinculos-pasiones-y-juegos.html

d. Juegos tradicionales con objetos

Una de las características que tiene este tipo de juegos es la utilización de objetos cotidianos que dan nombre o sentido al juego. En este grupo encontramos: *la payana*, *el anillito* (ver Cuaderno 4), *la taba*, *el sapo*, *hacer bailar el botón*, *las cunitas o el Juego del hilo*, *saltar la soga*, *columpiarse* o *hamacarse*, etc.

- En relación con los **materiales**, botones, piedritas, hilos y huesos son suficientes para dar comienzo al juego. En algunos casos, son objetos que cada jugador atesora. En otros, la simple "vista" del material invita a jugar. ¿Quién no inició una *payana* con las piedritas de un camino, de una costanera del río?
- En relación con la **cantidad de jugadores,** algunos pueden jugarse "en solitario" (*hacer bailar un botón*). Otros requieren necesariamente la presencia de otro con quien compartir y hacer avanzar el juego (*las cunitas*); en algunos, cuántos más jugadores participan, más divertido resulta jugar (*el anillito*).
- En cuanto a las **habilidades** que debe poseer el jugador, algunos juegos involucran destrezas específicas sin las cuales el juego puede tornarse aburrido (Ej. embocar en *el sapo*; lanzar y recibir en *la payana*). La reiteración del juego, promueve que los jugadores partan de una habilidad rudimentaria o incierta, hacia niveles de destreza progresivamente mayores. En otros, la práctica y la posibilidad de jugar repetidas veces facilita el aprendizaje de los movimientos requeridos para jugar (*las cunitas, hacer bailar un botón*).
- En cuanto a la **complejidad de las reglas**, en algunos juegos, las reglas parecieran no existir. Por ejemplo, *columpiarse o hamacarse* puede ser un juego en el que sólo prime el balanceo o en el que el jugador se "imponga" reglas tales como "alcanzar el cielo", "dar vueltas hasta marearse", etc. En el caso de *saltar la cuerda o el elástico* la cantidad de jugadores puede variar y las reglas que sostienen el juego pueden ser complejas o simples ya sea que se acompañe de canciones o rimas, se salte con una o dos sogas, etc.[10] Recordemos que a veces también existen pautas y normas que se logran por acuerdos, como "jugar a las buenas" (cuando se perdona tal cosa), o "jugar a las malas" (cuando no se deja chance para el error).

10 *Saltar la cuerda* es un juego que consiste en que uno o más participantes salten sobre una cuerda que se hace girar de modo que pase debajo de sus pies y sobre sus cabezas. La acción puede implicar a una persona que haga girar la cuerda y salte, o, en otras situaciones, a tres personas que participen, dos que volteen la cuerda mientras que una tercera salte. Es habitual saltar al ritmo de sencillas canciones populares que entonan los participantes. Los participantes pueden saltar simplemente hasta que se cansan o se equivocan, pueden improvisar habilidades sobre la cuerda, o pueden tener que realizar sistemas predeterminados de habilidades tales como saltar con un pie o girar sobre sí mismos. Disponible en: URL: [http://es.wikipedia.org/wiki/Saltarlacuerda].

Tomamos sólo dos de estos juegos a modo de ejemplo: *la payana* y *hacer bailar un botón*. Los elegimos dado que en uno de ellos, las reglas son las que marcan el sentido del juego e indican cómo jugarlo mientras que en el otro, son la habilidad y la experiencia del jugador las que facilitan la posibilidad de jugar.

La payana es un juego infantil de bastante complejidad[11] que se practica con cinco piedras pequeñas u objetos similares. En el noreste argentino, este juego se llama *kapichua*. También se lo conoce como *ainenti, tenenti, tinenti, dinenti o denenti*.[12]

Un jugador arroja las piedras al piso, toma una de ellas y la lanza al aire mientras recoge con la misma mano una de las que ha quedado en el suelo. Debe capturar la que arrojó al aire antes de que caiga al piso. Así continúa con las piedras restantes (4 tiros). Una vez que tomó las cuatro piedras de a una por vez, comienza a tomarlas de a dos (2 tiros). Finalizado esto, las toma de a cuatro (1 tiro). Si el jugador no atrapa la piedra lanzada pierde el turno y pasa el juego a otro compañero.

Una variante que se suele agregar al iniciar o finalizar cada partida (tomar de a una, de a dos y de a cuatro) es equilibrar cierta cantidad de piedras en la palma extendida de la mano. Se lanzan las piedritas verticalmente con la palma al cielo extendida en posición horizontal y, mientras dura su trayectoria, se invierte la orientación de la palma para recibirlas.

Jugando con ruedas. Imagen disponible en http2.bp.blogspot.com

La Payana. Imagen disponible en http://losjuegosyjuguetes.blogspot.com.ar/.

Escuela Jardín N° 20 "Hormiguita Viajera", Corrientes.

Estas reglas pueden variar de región a región. Tal como señalamos, los juegos tradicionales asumen modos diferentes de ser jugados dado que los jugadores son "co-creadores" del juego. Esta co-creación también es una de las características de los juegos con reglas convencionales que no siempre es comprendida por los niños pequeños. Las reglas, por ser convencionales, existen en tanto los jugadores las acuerden, pacten o negocien. En este caso, los jugadores definen antes de jugar cómo van a hacerlo.

11 Llama la atención ver a niños de distintas zonas del país jugar con gran habilidad a *la payana* mientras que en otros lugares puede parecer un desafío demasiado grande por la destreza manual y de coordinación que demanda.

12 Disponible en: URL: [http://es.wikipedia.org/wiki/Payana].

El segundo caso, *hacer bailar un botón* [13] (ver Anexo, pág. 43) es un juego que no compromete reglas en sí, sino que depende de la habilidad del jugador. El juego tiene como propósito hacer girar el hilo sobre sí mismo y tensarlo a fin de que el botón gire sobre su eje, a través de un leve movimiento rítmico de acercar y alejar las manos. El secreto del juego reside en que el botón efectivamente baile y permanezca el mayor tiempo posible, girando sobre su eje. La progresiva habilidad de los jugadores es la que hace que algunos botones sean "más bailarines" o "menos bailarines" que otros.

Este tipo de juegos nos abre a la última categoría que consideraremos y que hemos tratado también en el Cuaderno 2 de esta serie.

e. Juegos con objetos que son juegos

En el Cuaderno 2 *Juego con objetos y juego de construcción* describimos una serie de objetos o juguetes que "encierran" en sí mismos el juego. Sin estos objetos no es posible jugar dado que es el objeto el que "contiene" al juego. En este grupo de juegos tradicionales encontramos los trompos, los baleros, los caleidoscopios, el yo-yo, los barriletes, las bolitas, etc. Los nombres de estos juegos varían de lugar en lugar y encontramos matices en sus diseños. Pero, en todos los casos, el objeto guarda en su interior la "fórmula" del juego.

En la historia de la humanidad, estos objetos han estado presentes de diversas formas y existe evidencia de su existencia en todas las culturas de los pueblos. Estos objetos exhiben características intrínsecas que históricamente han interesado a sujetos de diferentes culturas, en distintas zonas geográficas y momentos históricos.

Comecocos, baleros, trompos y otros juegos artesanales.

13 Disponible en: URL: [http://es.wikihow.com/hacer-un-bot%C3%B3n-que-baila].

En los juegos que comprometen a estos objetos, la mirada acerca del modo de jugar se centra en la exploración, el logro de determinada habilidad para dominar el objeto, la acción de jugar y la "fórmula" del juego. Esto supone el conocimiento de las propiedades del objeto y el dominio de acciones corporales a partir de ellas.

Juanito Laguna remontando su barrilete de Antonio Berni (Colección Educ.ar)

3. Proyecto: ¡Así me gusta a mí!

Tal como señalamos al comienzo, el objetivo principal del Proyecto es **ampliar el repertorio lúdico de los niños a partir de la enseñanza y la posibilidad de jugar diferentes juegos tradicionales**. Para esto, el maestro -en forma individual o colectiva con otros maestros, directores, miembros de la comunidad escolar, etc.- necesitará:

- Conocer y saber cómo se juegan diversos juegos tradicionales. Es decir, aprender las instrucciones y los modos de jugar estos juegos e identificar las variaciones que le asignan los diversos jugadores.
- Generar pequeñas modificaciones en el ambiente cotidiano (espacios libres como patios, sectores de recreo y elementos para jugar) que habiliten la aparición de juegos tradicionales.

Para lograrlo, el Proyecto requiere la realización simultánea de **cuatro tipos de actividades:**

a. Compilar juegos y armar un ***Fichero de juegos tradicionales*** con instrucciones claras de cómo, cuándo, con qué, quiénes y dónde se juega. También puede ser interesante incorporar las letras de las canciones, los diseños de diagramas de Rayuela para tener de modelo, etc.

b. En relación con **el espacio**, diseñar modos diversos de intervención del patio o terreno de juegos con el objeto de habilitar sectores donde puedan jugarse rayuelas, armarse una cancha de bolitas, bochas o tejos, o simplemente cantar diferentes rondas.

c. Armar una ***Caja de los juegos*** donde se guarden los objetos que acompañan los juegos tradicionales y que pueda ser utilizada por los niños tanto en la sala como en el patio. Estos objetos abren la puerta a la aparición de juegos tales como: *saltar la soga*, *el elástico*, *hacer girar al trompo, el juego del hilo*, *hacer bailar un botón*, jugar al *Ta te ti*, etc.

d. **Enseñar los juegos y jugar con los niños reiteradamente** para garantizar su dominio.

Como en el Proyecto "El album o el libro de juegos" (ver Cuaderno 4 de esta misma Serie), las **fuentes de información** sobre los juegos tradicionales son los mismos juegos y los jugadores. Por esto es importante:

- **La memoria oral.** Recopilar canciones y rondas infantiles populares tradicionales a partir de "hacer" cantar y grabar a los familiares y armar una **antología grabada**. Escribir los relatos y armar una compilación escrita. En el caso que los niños o sus familias pertenezcan a pueblos originarios, a diferentes colectividades, también resulta interesante socializar rondas o canciones propias de dichas comunidades, así como también la diversidad de voces aprendiendo a cantar, en caso que fuera posible, en su lengua.
- **El trabajo artesanal en la fabricación de juguetes**. Invitar a artesanos de la zona, a entidades barriales como Club de Abuelos o de Jóvenes, a las escuelas secundarias próximas, o miembros de la comunidad para construir trompos, yo-yo, baleros, barriletes, etc. Observar diferentes diseños y armar instructivos sobre cómo se fabrican (materiales que se necesitan y pasos en la producción), sacar fotos durante el proceso de fabricación, hacer exposiciones o muestras de producciones de adultos y de producciones de niños.
- **Los textos informativos**. Buscar en enciclopedias juegos tradicionales o populares. También en la WEB existe una amplia cantidad de páginas para leer, escuchar y aprender a jugar. Les recomendamos algunas:
  - *Cada cual atiende su juego*. Disponible en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, URL: [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/468 48175904806617400080/index.htm].
  - Juegos del mundo, juegos populares y tradicionales. Disponible en: URL: [http://www.cuadernointercultural.com/dinamicas-y-juegos/juegos-mudo-tradicionales-populares/].
  - Existe una variedad de materiales bibliográficos y discográficos que recopilan juegos y rondas infantiles. Por ejemplo: Barreiro, H. y Lusnich, M. (2005) *Mantantirulirulá: Juegos y Canciones de Ayer.* Buenos Aires: Biblos. Este libro recoge la memoria de los juegos que a principios del siglo XX disfrutaron una enorme cantidad de niños de nuestro país. Otro libro interesante por las variaciones que presenta es: Rodríguez Felder, Luis H. (2004) *Los hermosos juegos.* Buenos Aires: Imaginador.

"Juegos de niños" de Pieter Brueghel (1560), en Museo Kunsthistorisches, Viena.

- Las **obras de arte** de distintos artistas plásticos, o diversos tipos de imágenes que "muestren" niños o adultos jugando. Por ejemplo, las obras del pintor belga, Pieter Brueghel *el viejo*, ilustran acerca de los distintos juegos realizados por los adultos y los niños en fiestas populares en la Edad Media. Estos juegos que pertenecen a los pueblos europeos, fueron parte del legado cultural aportado durante la colonización y conquista a nuestras tierras americanas.

3.1. Desarrollo del Proyecto

La propuesta que queremos compartir con ustedes, en esta oportunidad, asume un formato diferente a las anteriores.

Es un Proyecto que encierra en su esencia, la idea de instalar en el marco institucional, un espacio estable para el juego, que comprenda la socialización, transmisión y recopilación de juegos tradicionales.

En este sentido, excede la organización del tiempo y del espacio de las habituales propuestas que los maestros organizamos para trabajar con nuestros grupos de niños y se propone generar una instancia más abarcativa de participación institucional y comunitaria, a los fines de enriquecer el repertorio lúdico de todos los niños.

Tal vez pueda sonar un poco ambicioso, pero seguramente resultará gratificante y generará insumos interesantes para potenciar las posibilidades de trabajo actuales y futuras.

Un Proyecto que se sostiene en el tiempo

Si bien la propuesta tiene un "aquí y ahora" concreto para el grupo con el que estamos trabajando, es interesante pensarla en términos de acumular experiencias, nutrirnos con los aportes de otros, conocer y compartir vivencias, a la vez que sistematizar lo que se realice, de modo de potenciarlo, ponerlo en valor, y hacerlo comunicable para otros grupos.

El desarrollo de este Proyecto está pensado para un trabajo constante y paralelo a otras propuestas. Esto significa que, se inicia en un momento determinado y se continúa a lo largo del año, seguramente con un período de mayor intensidad en el que la propuesta da comienzo y se desarrolla, -de modo de instalarla en el Jardín y hacer posible que los niños se apropien de ella-, para luego permanecer y seguir presente con otro nivel de dedicación. Se sostiene su vigencia posibilitando "seguir jugando los juegos aprendidos" y continuar sumando propuestas de manera sistemática. La idea central entonces es instalar -a lo largo del año y acompañando el trabajo de los maestros con cada grupo- la enseñanza de juegos tradicionales y la posibilidad de jugarlos para todos los niños del Jardín y, de ser posible, de los primeros grados de Primaria.

En términos de organización temporal de la tarea esto significa iniciar en un momento dado el trabajo en los distintos planos que plantea el Proyecto:

- Adecuación de los espacios según los requerimientos del juego.
- Creación de un *Fichero de juegos tradicionales* donde sistematizar el juego, la explicación de los modos de jugarlo, sus reglas etc.
- Habilitación, como propuestas específicas, de la enseñanza de dichos juegos y sus reiteraciones en distintos momentos de la vida cotidiana.
- Creación de *la Caja de los juegos* para tenerla disponible en cada momento que sea posible jugar.

Es importante sostener de manera sistemática estas propuestas durante un período de tiempo, para lograr instalarlas, de manera tal que el grupo, la escuela y si fuera posible la comunidad, se involucren y aporten al Proyecto y posibilitar así que el jugar estos juegos sea parte del día a día del Jardín.

Pasado el tiempo, mientras el maestro desarrolla otras propuestas de trabajo con los niños, "mantiene viva la llama" poniendo a disposición de los grupos *la Caja de los juegos*, sugiriendo volver a jugar juegos que ya ha enseñado, proponiendo momentos para aprender juegos nuevos y sistematizando el aporte en *el Fichero* que servirá, a futuro, para que cuente con un repertorio amplio de juegos tradicionales que año a año se podrá enriquecer.

Un Proyecto que invita a participar a la institución y a la comunidad

En el horizonte de la propuesta se encuentra la intención de lograr que el juego tradicional, no sea sólo una posibilidad para los niños de las salas que participan del Proyecto. Resulta altamente interesante y potenciador el hecho de que sea la comunidad escolar la que de algún modo sostiene la propuesta, generando así un espacio de juego que convoque tanto a los niños del jardín, como a los de la escuela primaria.

La propuesta, además, apela al saber que los distintos actores sociales portan acerca de los juegos tradicionales, por ser miembros de una comunidad determinada, de modo tal que el docente puede establecer los canales y las estrategias para convocar a participar, sistematizar los aportes y desplegarlos en propuestas concretas que enriquezcan la oferta de juego. La/s sala/s que asumen el Proyecto, entonces, se responsabilizan de lograr acumular la memoria de los aportes que desde distintas fuentes nutren la propuesta.

Esta sistematización se realiza a través de dos espacios específicos:

a. *El Fichero de juegos.*

b. *La Caja de los juegos.*

a. *El Fichero de juegos tradicionales*

Como cualquier archivo que se precie de tal, éste, tendrá como principal objetivo poder acumular y guardar, de manera organizada, todos los juegos que se vayan enseñando, aprendiendo y jugando a lo largo del año, de modo tal de tenerlos disponibles para su utilización en cualquier momento.

Tal como sucede con cualquier archivo, la idea es hacerlo crecer en forma sostenida y continua, sumando nuevos juegos, desconocidos hasta el momento, o nuevas maneras de jugar juegos ya existentes en *el Fichero*.

¿Qué datos puede resultar relevante incluir para que *el Fichero* cumpla con su misión?

- El nombre del juego, las distintas maneras de nombrarlo en distintas comunidades.
- Las reglas que definen cómo se juega.
- Variantes del modo de jugarlo según diferentes regiones o épocas.
- Las letras de las canciones si las tuvieran o los diagramas si siguieran algún tipo particular de diseño, o la descripción de los objetos que se requieren para jugarlo.
- Imágenes de personas jugándolo, o fotografías de los objetos que se requieren para jugarlo.

En esencia, la idea es aportar la mayor cantidad de información posible para que la persona que recurra a dicho archivo, pueda capturar con claridad cómo se juega al juego seleccionado.

Otro rasgo importante de un *fichero* es la claridad en el criterio según el cuál se organiza la información. Para ello, podríamos tomar la categorización presentada anteriormente para organizar los distintos juegos:

- **Juegos tradicionales a partir de canciones, rondas y juegos con rimas.**
- **Juegos tradicionales a partir de diagramas.**
- **Juegos tradicionales sin objetos ni rimas** (Juegos tradicionales para descubrir y atrapar a otros).
- **Juegos tradicionales con objetos.**
- **Objetos que son juegos.**

A partir de aquí podríamos intentar, en nuestra búsqueda de juegos, cubrir cada una de las categorías con algún ejemplo, de modo de garantizar diversidad en los tipos de juego propuestos a los niños.

En principio y como punto de partida, podemos inaugurar *el Fichero* sistematizando los juegos que ya han sido jugados en la breve historia escolar y familiar de nuestros alumnos para, desde allí, iniciar la búsqueda en fuentes más distantes. La idea sería partir de los **juegos ya conocidos, luego sumar los que el maestro aporte, y finalmente buscar nuevos juegos entre otros actores institucionales, familiares, comunitarios**. Del mismo modo se apelará a fuentes que puedan enriquecer la experiencia lúdica de nuestros alumnos.

b. *La Caja de los juegos*[14]

Al hablar de juegos tradicionales, hablamos de una enorme variedad y sobre todo diversidad de tipos de juego. Tal como lo explicita la propia clasificación realizada anteriormente, existen muchos juegos que resultan posibles, sólo si se cuenta con determinados objetos o materiales. Es así como resulta imprescindible tener a disposición dichos objetos para poder jugar los juegos.

La idea de instalar en la vida cotidiana del jardín la posibilidad de jugar juegos tradicionales implica que los niños puedan, en forma autónoma, decidir jugar y acceder a todo lo que necesiten para poder hacerlo. *La caja de los juegos* hace viable esta posibilidad. Se trata simplemente de una caja (cajón, cofre, baúl o valija) dentro de la cual se acopian los objetos y materiales necesarios para jugar, por ejemplo: sogas, elásticos, tableros de *Ta te ti*, piedrita y tiza para *la rayuela*, piedritas para *la payana*, trompos, hilos y botones, embocadores y baleros, etc.

¿Por qué una caja y no un estante de la sala?

La respuesta a esta pregunta nos permite pensar en otra de las características de este Proyecto, que es la de superar y expandir los límites de la sala y apoderarse de los diferentes espacios escolares que tenemos a disposición de modo de aprovechar al máximo las posibilidades que nos ofrece cada uno. Esto hace que los objetos y materiales que se requieren para jugar puedan ser fácilmente trasladados a cualquier lugar de la escuela.

14 En el Anexo presentamos la propuesta de Miguel Roldán quien ha difundido y propuesto *la Caja de los juegos* como forma de incluir el juego en las escuelas y, especialmente, en los momentos de juego en el patio o recreo.

Así, *la Caja* puede ser trasladada a otra sala, a un salón más amplio, a la galería exterior, al patio, a la vereda, al campito del fondo, a la zona de arboleda, etc.

Además, la movilidad hace que *la Caja* pueda ser utilizada por todos y también, por supuesto, enriquecida por todos.

c. Un Proyecto que sale de la sala y ocupa otros espacios

En general el trabajo con los niños en el Jardín se desarrolla básicamente en dos espacios: la sala y el patio de juegos. Si la escuela es urbana, el patio de juegos es embaldosado, a veces con porciones de tierra, césped, a veces con arena, casi siempre está cerrado su perímetro de modo de delimitar el afuera del adentro escolar.

Si la escuela es rural ese espacio es, en general, abierto y se entrelaza con el entorno natural, sin demarcación de límites. Suele contarse con amplias superficies de tierra en las que la naturaleza ofrece opciones valiosas e imposibles de considerar en zonas urbanas. Así, un terreno arbolado puede ser territorio óptimo para una escondida, una laguna o un arroyo puede permitirnos tratar de hacer "patitos" con piedras chatas, un descampado puede hacer posible enormes rondas en las que participe toda la escuela; claro que resultará difícil pensar allí en trazar una rayuela, o en jugar a las bolitas o canicas.

El espacio con el que se cuenta es fundamental a la hora de definir los juegos a enseñar. Seguramente serán propicios para algunas opciones y no tanto para otras. Sin embargo, si miramos los lugares con los que contamos, con ánimo de explorar y explotar sus posibilidades al máximo, seguramente nos sorprenderán por su riqueza.

Ese es el punto de partida. Volver a mirar los espacios, al inicio del Proyecto, con "nuevos ojos", a los fines de encontrar en ellos las opciones que nos brindan; también, intervenirlos de manera de hacer de ellos lugares más propicios para el juego y, además, buscar otras alternativas de lugares posibles, para evitar que algunos juegos resulten inviables.

La intervención, en algunos casos (como puede ser tener una rayuela pintada en un sector del patio), implica un ahorro de esfuerzo y una invitación permanente para que jueguen los niños, con mayores niveles de autonomía.

Pensemos juntos algunas posibilidades:

Fontana, Chaco.

Esta vereda lindante... puede resultar maravillosa:

para trazar *rayuelas*

para hacer una *cinchada*

para jugar al *Pan y queso*

para jugar al *bowling*

Si no hay lugar adentro podemos utilizar el afuera...

En grandes espacios como este...

Se podrán enseñar :

Juegos de pelota

El quemado

Carreras de caballitos

Además, si contamos con *la Caja de los juegos*, veremos a niños...

saltando a la soga

jugando a *la payana*

remontando un barrilete...

En este entorno…

Y así, cada institución y sus alrededores pueden constituirse en espacios propicios para el juego.

A veces, se hará necesario cierto nivel de intervención para que el lugar se adapte a nuestras necesidades y a las exigencias del jugar. Por ejemplo, las rayuelas podrían pintarse en el suelo para no tener que trazarlas cada vez, se podrían atar aros de los árboles para encestar, o telas para hamacarse; la idea es pensar en forma simultánea en el juego y en el espacio que se requiere para jugarlo, con la intención de encontrarlo o adecuar el lugar que tenemos disponible para que el juego sea posible.

Gallinita ciega. Imagen disponible en http://casmelinagutman.blogspot.com.ar

3.2. El Proyecto empieza a andar

Veamos algunas opciones para el desarrollo del Proyecto.

Se tomarán tres cortes de momentos distintos para sugerir algunas posibilidades de propuestas.

Al inicio... lo que ya conocemos

En el punto de partida para el desarrollo de las propuestas, sería interesante retomar los juegos ya aprendidos y que todos conocen. Esta es una manera de valorar lo que los niños conocen como bagaje en relación con la cuestión. Dependiendo del momento del año en el que se decida iniciar el Proyecto habrá más o menos juegos conocidos por los chicos. En este sentido, creemos que cuanto antes se inicie el Proyecto, aún incluso en el Período de adaptación o inicio, le abriremos mayores oportunidades a los niños.

La intención en este primer momento es dar a conocer la idea de aprender muchos juegos en el Jardín y organizar la información de dichos juegos para poder transmitirlos a otros niños de la escuela, a las familias y a otros miembros de la comunidad.

Imaginemos que los niños han jugado al *huevo podrido*, al *Veo veo* o al *oso dormilón*:

El juego	El Archivo	El espacio
La propuesta podría ser jugarlo e intentar entre todos sistematizar y dejar por escrito la explicación de cómo se juega.	Se inicia así el archivo con una producción escrita elaborada en forma colectiva. Se trabaja específicamente el texto instructivo y sus particularidades a los fines de elaborar una explicación adecuada.	Puede jugarse donde siempre o buscarse un lugar diferente para hacerlo. Estos juegos no presentan un desafío complejo a la hora de definir el espacio.
Se juega nuevamente y se le enseña a jugar a otra sala.	Se puede chequear que la producción haya sido correcta, enseñándole el juego a otra sala a partir de la lectura del instructivo elaborado.	

Se podría además averiguar si algún miembro de la institución jugaba a estos juegos cuando era pequeño, y si lo hacía del mismo modo. Si hubiera variantes[15], quedarían registradas en *el Fichero*.

15 Al hablar de "variantes" en este punto hacemos referencia a la posibilidad de que el juego se juegue de manera diferente según los grupos sociales o culturales de referencia, no a las modificaciones que a veces los docentes imprimimos a los juegos a los fines de "complejizar" su desarrollo. Es importante tener en consideración que, a veces, las variantes no resultan convenientes, sobre todo en el aprendizaje del juego y cuando aún no se consigue el dominio del mismo. Si no llegó a consolidarse el juego, y se empieza a variar, se termina confundiendo, se diluye la regla original y el formato. También puede haber niños que aún no entienden el formato del juego, ni la regla, y se pasa a la variante. No siempre -como sabemos- los ritmos de aprendizaje de los niños son los mismos. A veces al docente le resulta difícil reconocer el "punto justo", para pasar a la variante, en función de los logros en desarrollo de los niños. También sucede que hay diferentes tipos de variantes y algunas elecciones no siempre son las más adecuadas, por la complejidad que guardan.

También podría hacerse una cartelera presentando el Proyecto e invitando a jugar a la comunidad de la escuela. Se podría establecer un día en que el grupo convoca en el patio escolar a las otras salas a jugar y enseñarles los juegos que ya saben, con la propuesta de que cada grupo lleve un juego para compartir. Dichos juegos pasan a formar parte del *Fichero*.

Ese día la propuesta puede terminar con una gran ronda que la maestra enseñe a todos los que participan del encuentro.

Si fuese posible tomar imágenes de las situaciones de los chicos jugando, se podrían ir armando carteleras que muestren testimonios o las huellas de lo que se va realizando en relación con el Proyecto. También podrían incluirse producciones de los chicos que representen la situación de juego.

La maestra podría proponer a los niños aprender los juegos que ella jugaba cuando era chica, incluyéndolos también en *el Fichero*.

En la medida que se enseñen juegos que requieran de algún objeto, material o tablero, tendrá sentido introducir *la Caja de los juegos*, para ir guardando allí todo lo necesario para poder jugar en cualquier momento y en cualquier lugar. Tenerla siempre preparada posibilita ponerla a disposición de los niños en los momentos de juego en el patio, o dentro de la sala cuando el docente lo considere viable.

Los juegos que juegan en mi comunidad

Llegado el momento es importante iniciar una búsqueda más profunda con los otros actores institucionales.

Así se podrán organizar visitas a directivos, otros maestros, personal de cocina, etc., con el explícito propósito de preguntarles a qué jugaban cuando eran pequeños. Seguramente sucederá que no resulta posible aprender el juego en el momento, dado que no se aprende a jugar sólo escuchando las reglas del juego. Será necesario entonces concertar alguna cita en el espacio que se considere adecuado para jugarlo, de modo que el informante se acerque a enseñar el juego, jugándolo con los niños.

Otra opción es organizar una suerte de Jornada de juegos convocando en un lugar propicio a los niños y a quienes trabajan en la institución para realizar un "intercambio lúdico" para aprender algunos de los juegos que los otros conocen.

Sería interesante también, preguntar entre las familias quiénes pueden acercarse al Jardín a enseñar algún juego. Se podría organizar listados de juegos para invitar a cada uno a enseñarlo y a colaborar con la tarea de enriquecer nuestro *Fichero*.

Es importante generar alternativas para garantizar que todos los que tengan algo que aportar lo puedan hacer. Podrían acercarse abuelos, madres, padres, tíos o hermanos mayores, según resulte conveniente a las diferentes familias.

No estaría nada mal organizar una suerte de ficha para mandar a las casas, de modo de lograr que aquellos que no puedan acercarse a la escuela pero tengan algo para aportar puedan hacerlo. Es así como lograríamos potenciar al máximo la participación.

En determinado momento durante los actos escolares, el Día del Niño, el festejo por la Primavera, el patrono de la zona (si lo celebran o festejan), o en eventos propios de las instituciones, también podría haber una tarea anual de instalar un "espacio de juego". Espacio que no implica una "exhibición" o una gala, sino un momento de **encuentro de juego** con los integrantes de la comunidad escolar y las familias. Encuentro participativo y lúdico, que puede contener las propuestas mencionadas, recrearlas o generar otras.

A la búsqueda de juegos nuevos

Recurrir a la **bibliografía específica** permite el descubrimiento de algunos juegos desconocidos u olvidados, que pueden resultar apasionantes. Los libros siempre aportan y enriquecen la mirada, y es posible encontrar buenas opciones que sirvan como fuentes para ampliar el repertorio lúdico de los niños. Por ejemplo:

- Barreiro, H. y Lusnich, L. (2005) *Mantantirulirulá: Juegos y Canciones de Ayer*, Buenos Aires: Biblos. Este libro recoge la memoria de los juegos que a principios del siglo XX disfrutaron una enorme cantidad de niños de nuestro país.
- Rodriguez Felder, L.H. (2004), *Los hermosos juegos*, Buenos Aires: Imaginador. Este hermoso libro, presenta una serie de juegos a partir de una imagen compleja y rinde homenaje a la obra "Juego de niños" de Pieter Brueghel, el viejo (1560).

Del mismo modo, son muchas las **obras de arte** en las que se representan niños o adultos jugando. Sin duda, resulta una fuente muy rica, a partir de la cual preguntarse acerca de aquellos juegos que se adivinan en la escena e iniciar una búsqueda que nos haga posible aprenderlos.

Veamos algunos ejemplos:

Niño jugando a las bolas (1946), Antonio López Torres.

El fragmento de esta obra resulta muy ilustrativo del gesto, la postura corporal, y la posición que la mano adopta para jugar a las bolitas. Sugiere con claridad que la bolita que se desplaza debe tocar a la que permanece estática y, sin duda, resulta un aporte valioso a los fines de aprender el juego.

Juegos de niños: El Paso, Goya.

Este cuadro de Goya nos muestra a un grupo de niños jugando a lo que nosotros conocemos como *Salto al rango*.

Si bien el desafío es grande para los niños pequeños, una adaptación a la altura posible para ellos puede disminuir la dificultad.

¿Cuál es la ronda que están jugando aquí?

¿A cuál de las que conocemos se parece?

The child round dance (1884), Thoma Hans.

Skipping children (1861 - 1929), Etienne Dinet.

Saltar a la soga ha sido una pasión por siglos.

¡Qué difícil debe haber sido saltar con esas polleras!

Se podría plantear el desafío de intentarlo, con las polleras del rincón de dramatizaciones: "Saltemos como las niñas del cuadro…"

http://www.reprodart.com/sform/search-results.html

Del mismo modo, **la web** ofrece múltiples posibilidades de encontrar materiales interesantes para la propuesta.

Continuará...

Una vez llegado a este punto probablemente habremos logrado que el Proyecto sea patrimonio de la escuela. Seguramente el abordaje de actividades específicas ya puede quedar de lado, porque los juegos serán parte de la oferta cotidiana de enseñanza que el Jardín brinda a quienes concurren a sus salas, ya sea en el momento del juego en el patio, cuando hay un rato libre, o cuando se decida que es propicio jugar alguno de los juegos aprendidos.

Sólo resta, a partir de aquí, mantener viva la presencia de los juegos y seguir alimentando y sosteniendo, a conciencia, este "hilo" de memoria lúdica que nos permite mantenernos unidos de generación en generación, a la vez que entre culturas.

Ya no habrá marcha atrás con *la Caja de los juegos*, ya sabrán los niños de la existencia del Archivo de juegos, ya estarán las familias al tanto de lo importante que resulta que se acerquen a contar un juego de la infancia que acaban de recordar.

Así, en el día a día del Jardín, habrá un espacio destinado a los juegos tradicionales…

Así, estaremos garantizando que muchos de estos juegos sigan jugándose…

Así estaremos haciéndonos responsables de nuestra tarea de educar…

Así, estaremos colaborando con que nuestros alumnos se hagan portadores de un bagaje cultural que les pertenece, por formar parte del mundo social del que todos somos responsables.

4. Una vuelta más

Las propuestas de estos nuevos Cuadernos de la Serie vuelven a tomar como base los tres tipos de juegos (dramático, de construcción, tradicionales o reglados) con el objeto de que éstos puedan convivir, coexistir en forma simultánea a lo largo del año escolar completo. Específicamente en el caso del Proyecto *"Así me gusta a mí"*, nuestra propuesta es que pueda abarcar todo el ciclo lectivo, iniciándose tempranamente a fin de ir enriqueciendo el repertorio lúdico de los niños y del Jardín a partir de las transformaciones de los espacios y la dotación de materiales y propuestas para jugar. En este sentido, les acercamos a modo de síntesis final, una serie de ideas que pueden facilitar la puesta en marcha del Proyecto.

- El Proyecto puede iniciarse en el Período inicial o de adaptación como una forma de facilitar la socialización de los niños. En la agenda semanal puede pensarse, por ejemplo, destinar dos días (estables o fijos) por semana a enseñar y jugar algún juego tradicional en el patio; contar con un *Fichero* inicial de juegos breves (*teléfono descompuesto*, *Veo veo*, *Antón pirulero*, etc.) para nuclear a los niños, sostener su atención, etc. También se puede enseñar juegos de descarte (como *Pata sucia fue a la feria* o *Ta te ti suerte para mi*) a fin de iniciar la elección de secretarios, encargados de pequeñas tareas, etc.
- Dentro de cada categoría que les presentamos (juegos tradicionales a partir de canciones, rondas y juegos con rimas; juegos tradicionales a partir de diagramas; juegos tradicionales sin objetos ni rimas -juegos tradicionales para descubrir y atrapar a otros-; juegos tradicionales con objetos; objetos que son juegos) conviven juegos con menor grado de complejidad, y otros, con mayor grado de complejidad. Esto nos da también alguna pista para ver por dónde continuar. Como se ha manifestado, **siempre** conviene comenzar por aquellos que los niños y el maestro conocen.
- En la medida en que a lo largo del ciclo escolar completo (un año), se pueda transitar por los diferentes tipos de juego, se enriquecerá tanto el campo lúdico como la oportunidad de que los niños adquieran múltiples aprendizajes.
- Especialmente para los niños de 5 años que egresan, es importante que puedan apropiarse de aquellos juegos con mayor complejidad. Todo dependerá del punto de partida de estos chicos. Por ejemplo, rondas como *¿Lobo está?* son mucho más sencillas que *La paloma blanca* que requiere realizar una serie de movimientos acompasados con la canción. Un juego de palabras como el *Veo Veo* es mucho más sencillo que jugar a *La tienda de París* que moviliza o compromete competencias cognitivas y de lenguaje complejas.

Imagen disponible en http://jugarte.travelblog.fr/ 487437/El-juego-del-Sapo

- Todos los juegos, aun los conocidos, tienen que tener continuidad y ser reiterados. Esto es muy importante dado que es el jugador el que tiene que poder sostener el juego y elegir -dentro de su repertorio- a qué quiere jugar. Es esperable que los niños se apropien y dominen el formato y en la medida en que esto suceda, puedan adentrarse en la "gracia interna" o sentido del juego; descubran las complicidades que despierta y eventualmente se animen a proponer variaciones. El dominio del juego resulta necesario no sólo en función del propio juego, sino también como plataforma o antecedente, para apropiarse de otros juegos con formatos similares. Está en mejores condiciones de *"jugar a..."*, quien ya domina determinado formato.
- Durante el ciclo escolar, en particular en las salas más grandes, resulta necesario involucrar diferentes **fuentes** para enriquecer los juegos. En este sentido, el caudal de juegos que conformarán *la Caja*, *el Fichero* y los diferentes espacios del Jardín, pueden haber sido aportados por:
  - Informantes válidos (familias, en particular hermanos mayores, vecinos, maestros) a partir de relatos -memoria oral- de diferentes juegos y los modos diversos en que se puede jugar que serán compilados en el Archivo.
  - Testimonios y documentos varios (fotos, dibujos, afiches, reproducciones de obras de arte, observación de juguetes, visita a artesanos y fabricación de juguetes, etc.). La recopilación de estos materiales puede conformar un rico archivo que recopile tradiciones y se constituya en una suerte de "memoria colectiva" de juegos.

A fin de sostener y facilitar la variabilidad de juegos posibles en la selección de juegos para este Proyecto y pensando en términos de prevalencia, la búsqueda de juegos tradicionales podría atender a los siguientes criterios de inclusión (entre paréntesis colocamos algunos juegos a modo de ejemplo):

- Juegos que comprometen la **psicomotricidad gruesa** *(manchas)*, **habilidades simples** *(la palmadita)*, **habilidades específicas** como el logro de alguna **destreza** *(el elástico)* o compromete a la psicomotricidad fina *(la payana o capichua)*.
- Juegos que requieren desplazamientos *(la brujita de los colores)* versus juegos que se juegan en estado de quietud *(teléfono descompuesto)*.
- Juegos que se juegan **con otros en grupo** *(la farolera)*, **en pareja** *(juego de palmas)*, en **equipo** *(dígalo con mímica)* o juegos que se juegan en forma **individual** *(el balero)*.
- Juegos que requieren **cantos** *(rondas)*, que comprometen **fórmulas** *(cuentos de nunca acabar, Veo veo)*, juegos que se juegan en **silencio** *(el anillito)*.
- Juegos que necesitan el uso de **espacios grandes o medianos** *(Martín pescador)* o **espacios pequeños o acotados** *(Antón pirulero)*.
- Juegos que implican un tiempo prolongado *(rayuela)* y juegos que implican tiempos breves *(Ta te ti)*.

Seguramente, luego de leer este cuaderno ustedes encontrarán otras formas de pensar los juegos que particularicen la cultura lúdica de la comunidad, cuya presencia en la escuela resulta un bien muy preciado para los niños que participen del Proyecto en nuestras salas, patios y veredas.

En el Anexo, les acercamos algunos juegos que hemos recopilado y no se encuentran tan disponibles o corren el riesgo de perderse en el olvido. Sirva como un aporte más al compromiso de todos por dotar a los niños de un repertorio lúdico sobre el cual jugar y trasmitir a su vez a las próximas generaciones.

La gallina ciega, Goya.

5. Anexo

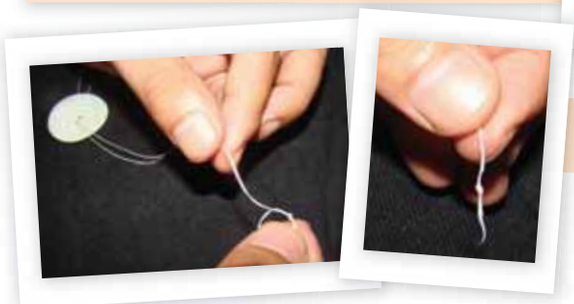
Algunos ejemplos de Juegos

Hacer bailar el botón

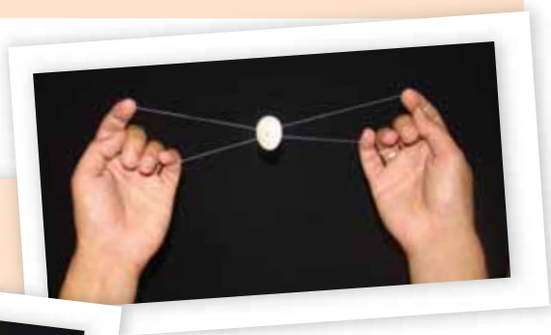
Este juego incluye el armado de un sencillo dispositivo para jugar. Es deseable que cada niño pueda participar en el armado de su *botón bailador*. La secuencia que les presentamos puede incluirse en nuestro *Fichero*. En este caso, ¡las imágenes hablan más que las palabras! (Basado en http://es.wikihow.com/hacer-un-bot%C3%B3n-que-baila)

Instrucciones para armar el juego

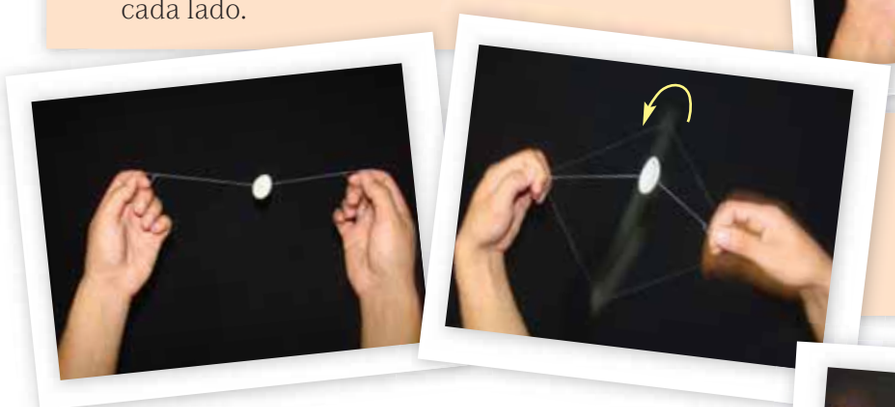
1. Cortar un hilo de 60cm de largo y enhebrarlo a través de un botón con dos huecos.
   Poner una punta en cada hueco.



2. Hacer un nudo en el hilo para formar un círculo.

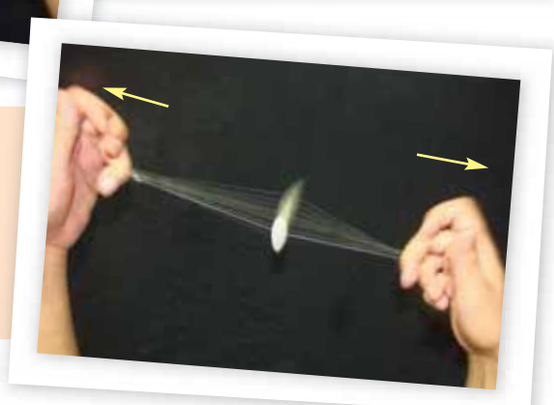


3. Deslizar el botón al centro y poner una mano a cada lado.



4. Agarrar el hilo ligeramente con los dedos y balancear el botón haciendo un círculo para enrollarlo.

5. Tirar el hilo con las dos manos al mismo tiempo y dejar que el botón gire, luego acercar las manos reduciendo la tensión para que se envuelva en el sentido contrario. Practicar hasta encontrar el ritmo adecuado.



La complejidad del juego está dada en los movimientos y la tensión con la que se separan las manos. Si tensamos más los hilos el botón gira más rápido y si los tensamos menos lo hace más lentamente. Este es un descubrimiento al que se arriba habiendo experimentado mucho con el botón de modo que resulta necesario que los niños lo puedan usar en muchas oportunidades. Explicitar las acciones y describir lo que se hace para que el botón baile es una tarea difícil. Vale la pena ir registrando lo que los niños dicen al tratar de poner en palabras sus acciones.

Come – Come o Comecocos

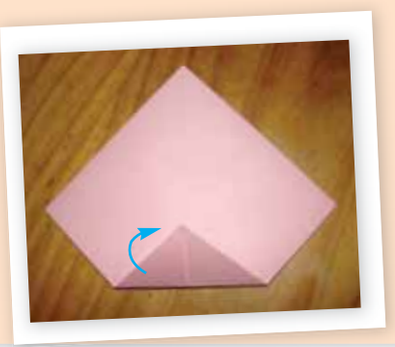
Basado en http://www.dibujosparapintar.com/manualidades_comecocos.html

El juego consiste en deletrear una pequeña canción mientras se intercambia entre cada una de las dos posibles posiciones del objeto *Comecocos*. Al terminar la canción, el individuo debe escoger una de las dos caras en la que se encuentre el comecocos; debajo de la cual encontrará una palabra clave. La idea principal de este juego de papel consiste en la adivinación de palabras entre una temática previamente escogida.

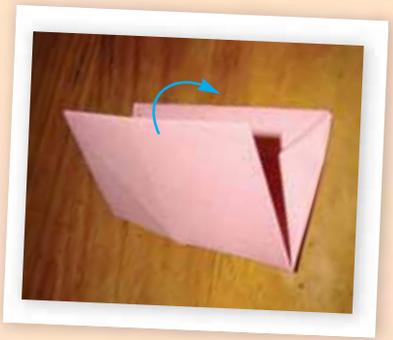
Para realizar el *Comecocos* es preciso disponer de una hoja cuadrada de papel o cartulina. El Comecocos quedará mucho más bonito si esta hoja es de color. Se dobla la hoja por las diagonales. Una vez realizado los pliegues volvemos la hoja a su posición inicial. En este momento se habrán marcado unos pliegues diagonales que se interceptan en el centro de la hoja.

Se doblan las cuatro esquinas hacia el centro de la hoja.

Se da la vuelta y se pliega las cuatro esquinas hacia el centro de la figura.



Finalmente dobla la figura obtenida por la mitad horizontal para remarcar los pliegues interiores.

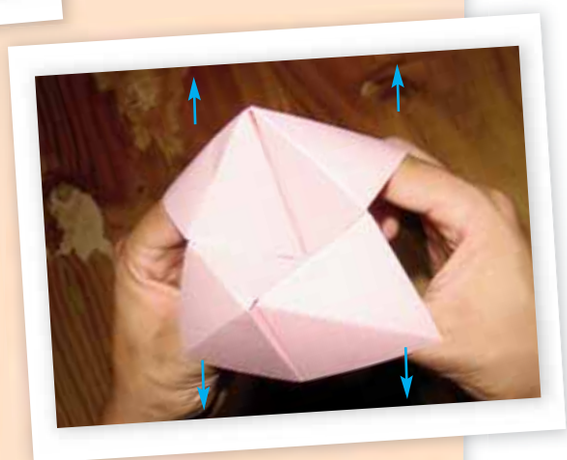


Tendremos *el Comecocos* y abrimos las lengüetas correspondientes.

Si volcamos *el Comecocos* podremos observar por donde introduciremos los dedos para jugar.

Los dedos a introducir en sus respectivos huecos deben ser el índice y el pulgar de cada mano.

Una vez listo ya podremos jugar alternando las dos posiciones.



No nos hemos de olvidar de escribir en el interior de las pestañas las palabras mágicas.

Las cuatro esquinas (Las esquinitas)

En este juego participan 5 niños.

Se dibuja un cuadrado o rectángulo y cada niño ocupa una esquina.

El quinto se pone en el medio.

Cuando el niño que no tiene esquina grita "YA!" todos deben intercambiar sus lugares rápidamente.

El que se queda sin esquina, pasa al medio y el juego comienza de nuevo.

Las esquinitas.

Piedra, papel o tijera

Basado en http://es.wikipedia.org/wiki/Piedra,_papel_o_tijera

Los jugadores cuentan juntos "1... 2... 3... ¡Piedra, papel o tijera!". Al decir tres, los jugadores muestran al mismo tiempo una de sus manos, de modo que puede verse el arma que cada uno ha elegido:

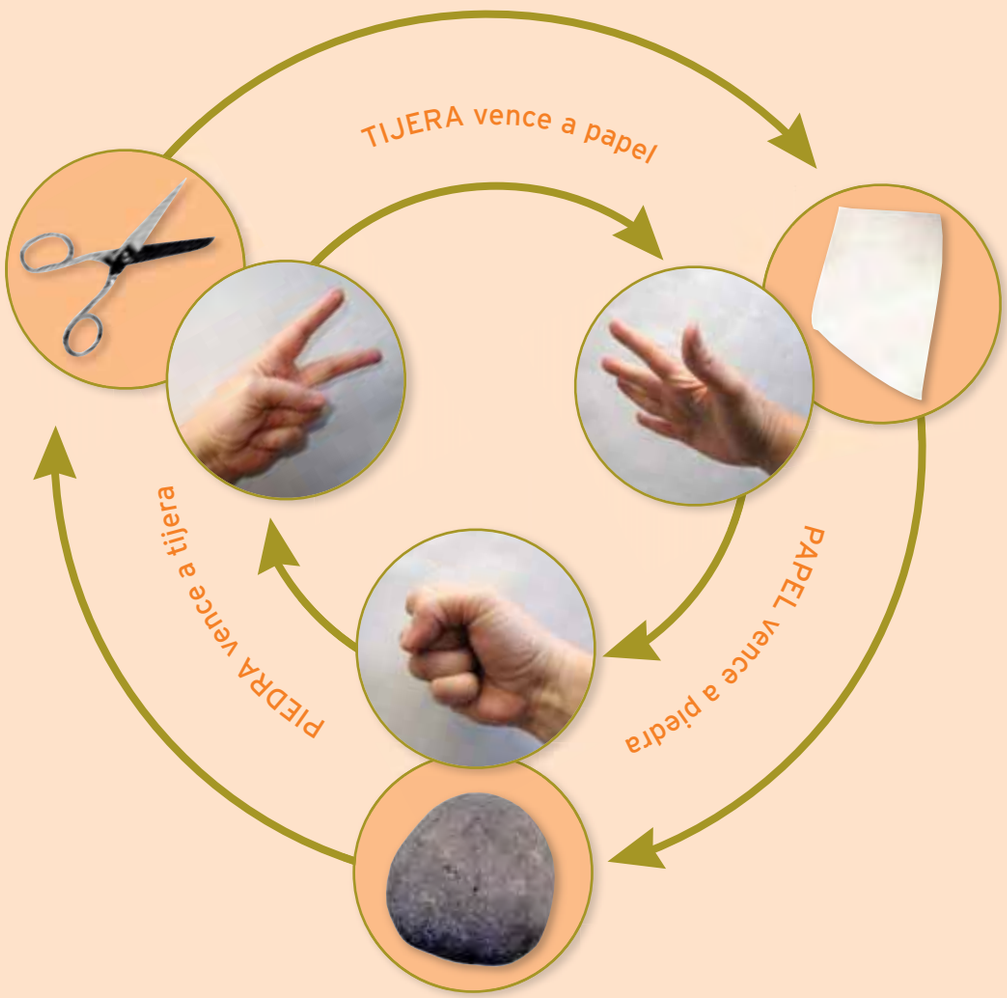
Piedra: un puño cerrado.

Papel: todos los dedos extendidos, con la palma de la mano mirando hacia abajo, arriba o de lado.

Tijera: dedos índice y corazón extendidos y separados formando una "V".

El objetivo es vencer al oponente seleccionando un gesto que remite a un objeto, según las siguientes reglas:

- La piedra aplasta o rompe la tijera (gana la piedra).
- La tijera corta el papel (gana la tijera).
- El papel envuelve la piedra (gana el papel).



Si los jugadores eligen el mismo gesto es un empate y se juega otra vez.

Proyecto Juegoteca Itinerante: "El tambor de los juegos"

Propuesta elaborada por el Prof. Miguel Roldán[16]

Esta propuesta **"El tambor de los juegos"** es una juegoteca móvil que en su interior guarda juegos y juguetes. Estos juegos y juguetes pueden ser construidos por la comunidad en talleres organizados por los docentes de todas las salas o juegos comprados. En ambos casos, se trata de cubrir todas las necesidades y posibilidades de las diferentes edades. La variedad de los juegos y juguetes permitirá contar con diferentes posibilidades para organizar diferentes sectores y propiciar la aparición de diversos juegos.

La idea central consiste en construir un escenario lúdico donde los niños puedan jugar con juegos conocidos, conocer nuevos juegos y aprender a jugar en compañía de sus pares y/o adultos. La particularidad de la juegoteca es que se construye en forma cooperativa y al ser móvil se puede trasladar a diferentes espacios.

El **tambor** -que también puede ser una **caja**- es un recipiente de cartón duro, en lo posible con una base de madera y una tapa hermética, que facilite el transporte y el guardado de los juegos y juguetes. Para su mejor traslado puede colocarse en la base ruedas. Dentro del tambor encontramos:

- Juegos de arrastrar y empujar.
- Juegos de puntería, por ejemplo: *sapo*.
- Juegos para hacer construcciones.
- Elementos para disfrazarse: ropa, maquillaje.
- Muñecos y accesorios.
- Juegos de habilidad: *elástico*, *sogas*.
- Juegos de ingenio e inteligencia.
- Juegos de mesa: *rompecabezas*, *tangram*, *Juego de la "t"*, *Ludo*, *Juego de la oca*.
- Material de expresión plástica para hacer máscaras, títeres, etc.
- Juegos tradicionales y populares: trompos.
- Instrumentos musicales y materiales para construirlos.
- Juegos de mesa gigantes diseñados en lonas o sábanas (*Ta te ti* , J*uego de la oca* , *Escaleras y serpientes*, *Ludo*, etc.).
- Materiales para realizar juegos de movimiento, cooperativos y grandes juegos.

16 Profesor para la enseñanza primaria. Maestro nacional de dibujo. Formador de formadores. Técnico en creatividad. Ludoeducador. Capacitador docente: en la temática del juego, juegoteca y creatividad en el Ministerio de educación de la Nación, C.E.P.A, C.A.E.P (Centro Argentino de educación permanente). Miembro de IPA-Argentina (Asociación Internacional por el derecho del niño a jugar) cajadejuegos@gmail.com

Entre los **objetivos** de la propuesta encontramos:

- Recuperar la capacidad de juego de los individuos, los grupos y las instituciones.
- Defender desde la acción el **derecho del niño a jugar**.
- Realizar una alfabetización lúdica que le permita a los participantes ampliar el universo lúdico.
- Crear un espacio lúdico que favorezca el encuentro intergeneracional y la transmisión natural de los pueblos para enriquecer su acervo lúdico.

Algunas ideas que pueden permitir el desarrollo de la propuesta de la juegoteca

- **Arqueología de juegos**: Se investigará sobre los juegos que se jugaban en el lugar cuando los abuelos eran niños.
- **Construcción de un museo de juegos y juguetes**: Se puede invitar a las familias a que envíen juegos y juguetes.
- **El día de…**: Se puede realizar una vez por mes instalando el día de los juegos de mesa, el día de los juegos populares o de las rondas tradicionales.
- **Arco iris de juegos**: Hoy en las escuelas conviven chicos que provienen de diferentes comunidades y traen consigo un bagaje cultural y lúdico que desconocemos. La propuesta consiste en que podamos aprender de otras culturas, creando un espacio para que nos muestren sus formas de jugar.
- **"Pintando el cielo"**: Taller para la construcción de barriletes con la comunidad.
- **El taller "Construyendo juguetes con imaginación"**: Crear un espacio para la construcción, diseño, y reparación de juguetes, los participantes pueden ser niños, docentes y padres.
- **Rayuleando**: Con la comunidad se pueden pintar *rayuelas* y diferentes juegos de patio.
- **Agigantando juegos**: Los juegos sociales o de mesa se pueden construir en tableros más grandes: *Ludo*, *Escaleras y serpientes*, *Ta te ti*, *Juego de la oca*, etc. Los tableros se pueden pintar sobre cartón, lonas o telas.
- **El mundo de los juegos y los juegos del mundo**: Se puede investigar sobre el origen de algunos juegos populares: *rayuela*, *balero*, *trompo*, *peonza*, *billarda*, etc.

Paginas de juegos

Juegos cooperativos

www.mundofree.com/amesa/jucoo
http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/index.htm
http://www.redcreacion.gq.nu/documentos/congreso6/REBautista.htm
http://www.nncc.org/Child.Dev/sp.des.7a8a.html

Juegos tradicionales

www.icarito.tercera.cl/enc_virtual/cultura/tradiciones
www.historia.acanomas.com
www.folkloredelnorte.com.ar
www.ludoteka.com
www.acanomas.com

Juegos varios

www.oei.es
www.terra.es/personal4/lapeonza
www.eduso.net/ANIMACION-TIEMPO_LIBRE/RECURSOS
www.ciberteca.net/directorio/entretenimiento/juegos_de_mesa/
www.teleline.terra.es/personal/asstib/ludoteca.htm

Fotos

Producción de un grupo en un taller con padres para reflexionar sobre el jugar.

Tambores de juego

Vista de los juegos que se pueden construir, los juegos tradicionales que se pueden guardar en el interior de *la Caja* (trompos, bolitas, dados, juegos de ingenio, juegos étnicos, etc.).

20
100
50

Bibliografía y normativa

Barreiro, H. y Lusnich, M. (2005) *Mantantirulirulá: Juegos y Canciones de Ayer.* Buenos Aires: Biblos.

Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/2006).

Ministerio de Educación de la República Argentina (2004).*Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial.*

Pelegrín, A. (1982) *La aventura de oir. Cuentos y memorias de la tradición oral.* Madrid: Cincel.

Rodríguez Felder, L. (2004) *Los hermosos juegos.* Buenos Aires: Imaginador.

Sarlé, P. (2010) *Lo importante es jugar*. Rosario: Homo Sapiens.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E.(2010) *Juego con objetos y juegos de construcción. Casas, cuevas y nidos,* de la Serie: *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 2. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E.(2010) *Juego reglado. Un álbum de juegos,* de la Serie: *El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza,* Cuaderno 4. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Serulnicoff, A. y Garbarino, P. (2006) *Juegos y juguetes. Narración y biblioteca, Serie Cuadernos para el aula, Nivel Inicial,* Volumen 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Rondas infantiles (imagen disponible en: htt/pcommons.wikimedia).

Material de distribución gratuita

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

unicef